

**”Den største gaven jeg kan gi mine elever,
er at jeg ser, hører og forstår dem”**

**Lærerens rolleforståelse av krisehåndtering innenfor
en pedagogisk kontekst**

Anja Karlsen Gudmundsen



Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø

Norges arktiske universitet

Våren 2014

Forord

Å avslutte min masterstudie i spesialpedagogikk gjennom å skrive denne oppgaven, føles for meg både som en avslutning, men like mye som begynnelse på en fortsettelse. Jeg gleder meg til å ta fatt på yrkeslivet igjen med en bredere og større kompetanse og ikke minst et ønske om å gjøre en forskjell og sette spor.

Barn utsatt for krise har vært et tema som i hele min yrkeskarriere har opptatt meg. Studiet og nå gjennomføringen av forskningsarbeidet har for meg vært svært inspirerende og givende, og har gitt meg en bedre kompetanse på et område som for meg anses som viktig. I tillegg har jeg fått mulighet til å treffe dyktige og engasjerte lærere som har vist meg gjennom sine fortellinger hvor stor betydning de har i et barns liv. Jeg har stor respekt for den jobben de utfører. Så det er på sin plass med en stor takk til dere som villig og entusiastisk har delt deres erfaringer med meg. Uten dere har ikke denne oppgaven kunnet gjennomføres.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Jon-Håkon Schultz som med sin erfaring og engasjement for tema har guidet meg gjennom arbeidet. Selv om han har jobbet i Oslo eller vært i Gaza, har han svart villige og hjelpsomt på mine e-poster eller telefoner. Tusen takk for dine konstruktive innspill, ditt gode humør og oppmuntrende ord.

Mine foreldre og søsken fortjener også en takk fra meg. De har virkelig båret meg gjennom denne prosessen. Da jeg havnet i en vanskelig livssituasjon og var i ferd med å gi opp studiet, var de der med sin varme og gode ord. Deres tro på meg gav meg styrke og fikk meg til å stå på videre. Tusen takk.

Takk til mine venner som gjennom hele studiet har vist interesse for det jeg har holdt på med, lyttet når jeg engasjert har fortalt fra mine forelesninger og for at dere støttet meg når ting har vært tungt.

Og sist men ikke minst, fortjener min fantastiske kjærest og mine herlige barn en stor takk. Det er dere som har vært sammen med meg hver dag, dere som har delt min frustrasjon, men også min entusiasme og glede i arbeidet. Dere er en inspirasjon for meg bare ved å være til!

Anja Karlsen Gudmundsen
Tromsø
Våren 2014

Sammendrag

Studieprogram: Masterprogrammet i spesialpedagogikk	Lærersted: Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning Universitetet i Tromsø
Tittel: ”Den største gaven jeg kan gi mine elever, er at jeg ser, hører og forstår dem” Undertittel: Lærerens rolleforståelse av krisehåndtering innenfor en pedagogisk kontekst	Problemstilling: <i>Hvordan opplever læreren sin rolle i arbeid med elever som har opplevd kriser?</i> <i>Hvilke pedagogiske tiltak benytter lærerne seg av?</i> <i>Hvilke dilemmaer opplever de i sitt arbeid med kriserammede elever?</i>
Forfatter: Anja Karlsen Gudmundsen	Veileder: Jon-Håkon Shultz
Emneord: Skole, krisehåndtering, tilrettelegging, samarbeid og lærerrollen	

Denne avhandlingen omhandler pedagogers arbeid med kriserammede elever. På skolen oppholder det seg til en hver tid elever som har opplevd kriser i livet. De dramatiske hendelsene kan skape negative reaksjoner hos eleven, noe som endrer elevens læringsforutsetninger ved at elevens kapasitet til å lære reduseres. Slike pedagogiske konsekvenser må lærerne forholde seg til og legge opp undervisningen etter. Studien søker å belyse følgende problemstilling med tilhørende forskerspørsmål:

Hvordan opplever læreren sin rolle i arbeid med elever som har opplevd kriser?

- *Hvilke pedagogiske tiltak benytter lærerne seg av?*
- *Hvilke dilemmaer opplever de i sitt arbeid med kriserammede elever?*

Målet med denne studien har vært å belyse hvilke tanker og refleksjoner lærere har om eget arbeid med elever som har opplevd vanskelige hendelser i livet, for eksempel dødsfall eller sykdom blant familiemedlemmer eller venner, eller barn utsatt for alvorlige ulykker og overgrep.

Metoden jeg har valgt å benytte i denne studien er det kvalitative intervjuet. Åtte pedagoger fra tre ulike skoler er intervjuet. De har villig fortalt og delt med meg sine opplevelser og tanker rundt sitt arbeid med kriserammede elever.

Som konklusjon på min problemstilling vil jeg trekke frem fem hovedpunkter som jeg mener gir et helhetlig bilde av mine funn i denne studien.

1. Lærerne ønsket mer innsikt i vitenskapelig kunnskap og kompetanse rundt tema barn og kriser, slik at de bedre kunne gi omsorg og tilrettelegge for læring.
2. Lærerne mente de gjorde en god jobb i sitt arbeid. I mangel av vitenskapelig kunnskap om krisehåndtering brukte de erfaringer, intuisjon og medmenneskelighet i dette arbeidet. Lærerne trekker frem at de også benyttet sin kunnskap om elevens utvikling og hans forståelse av verden i krisearbeidet. Slik kunnskap er noe de har lest mye om i lærerutdanningen. Dette viser at informantene i større grad enn hva de selv mener, tar i bruk formell lærerkompetanse i krisehåndteringen.
3. Ulike dilemmaer var med på å skape frykt og usikkerhet rundt arbeidet med de kriserammede elevene. De sentrale dilemmaene er: frykt for å påføre den kriserammede eleven unødig bekymring og smerte. Frykt for ikke å gjøre en god nok jobb i krisehåndteringen, usikkerhet rundt effekten av å gjøre skolen til et "fristed" for å beskytte eleven, usikkerhet på innhold og fremgangsmåte i samtaler med eleven og foreldre og usikkerhet rundt egen kompetanse.
4. Avklaring av lærerrollen og lærerens rolle i krisesituasjoner var ønskelig.
5. Lærerne mener de bør og skal være en del av krisehåndteringsarbeidet med elever som opplever kriser.

De åtte informantene i denne studien er entydige i sin vurdering i at lærere må og bør støtte elever utsatt for kriser. De viser at pedagogers krisehåndtering handler om å legge tilrette for trygghet og læring, gjennom å forene omsorgslæreren og kunnskapslæreren. På bakgrunn av informantenes opplevelser rundt sitt arbeid med kriserammede elever, vurderer jeg at informantene i stor grad utførte et pedagogisk arbeid som både trygger eleven og legger tilrette for læring. Arbeidet er imidlertid preget av stor grad av usikkerhet og redsel for å gjøre feil og vondt verre. Arbeidet er videre preget av lite og svært varierende støtte fra skoleledelsen, kollegier og fra eksterne samarbeidspartnere som PPT og BUP. Funnene fra denne studien indikerer et behov for bedre rolleavklaring for arbeid med elever i krise, og at lærerne får en bedre forståelse av hva dette arbeidet bør inneholde.

To case

I min studie har jeg intervjuet 8 lærere som alle har erfaringer i arbeid med elever som har opplevd krisesituasjoner. Temaene som ble belyst i intervjuene var vold i nære relasjoner, sykdom med døden som følge, plutselig død som følge av ulykke og seksuell missbruk. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på to av casene.

Rune 11 år som opplever at far dør av kreft

Rune opplever en periode på 8 måneder, å leve med en kreftsyk far som til slutt dør som følge av sykdommen. Skolen ble informert ganske tidlig i sykdomsforløpet. Lærer har et nært og godt samarbeid med familien.

Læreren snakker med jevnlig med Rune på skolen og er også på hjemmebesøk. Rune ser ut til å takle situasjonen bra etter forholdene. Han samtykker til at klassen skal involveres. Lærer bruker en god del tid av undervisningen til å samle klassen i prate-ringene, hvor de snakker om guttens far og sykdommen. Klassen blir holdt orientert om hvordan det går og hvilke ulike behandlinger faren gjennomgår. Rune er aktiv med i samtaler i klassen og det virker som han synes dette er en fin måte å få snakket om det på. Han deler tanker og følelser åpent og setter pris på de innspillene klassekameratene kommer med. Klassen snakker en del om sorg og sorgreaksjoner, og bruker ulike metoder for sorgbearbeiding i klassen. Det er en atmosfære i klassemiljøet som tillater både tårer og latter. Den lokale presten er også involvert, han er i klassen og klassen er på kirkebesøk.

Dagen far går bort er lærer hjemme hos Rune og hans mor. De snakker om faren som nå endelig har fått slippe sin smerte og kan hvile i fred. De gråter sammen og læreren føler hun får et vist sin omsorg for eleven på en god måte. Dagen etter er læreren igjen hjemme hos eleven, de samtaler om hvordan de neste dagene skal være i skolesammenheng. Rune ønsker å komme på skolen og de legger planer for hvordan informasjonen til resten av klassen skal være. På begravelsesdagen var hele klassen i kirken for å støtte sin klassekamerat. Elevene var med sine foresatte etter ønske fra læreren som følte hun trengte å få utløp for sin sorg uten å måtte forholde seg til sine elever under selve begravelsen. Dette var en avgjørelse som vakte stor forståelse blant elevenes foresatte, som villig stilte opp sammen med sine barn i kirken. Elevene hadde med seg tegninger som de hadde laget på skolen som de fikk legge på kisten.

Mor er veldig takknemlig for innsatsen som blir gjort på skolen, hun føler både hun og sønnen ble ivaretatt på en varm og omsorgsfull måte. Hun mente at måten skolen håndterte krisearbeidet på, var med på å gjøre sønnens hverdag så skånsom, trygg og god som mulig i den vanskelige situasjonen han var i. Lærer var også fornøyd med arbeidet som ble gjort i denne casen. Hun følte hun klarte å gi gutten den omsorgen og støtten han trengte. Hun forteller i intervjuet at det kjennes som menneske å være lærer når elevene har det vondt. Det er vanskelig å legge arbeidet og tankene igjen på skolen etter endt arbeidsdag, men det er kanskje ikke meningen at man skal det i slike situasjoner. ”Å være en omsorgsfull og empatisk voksen er noen man er alltid, og ikke bare mellom klokken 08.30-15.00”, legger hun til.

Lise 12 år opplever seksuelt missbruk

Lærer ser et tvprogram hjemme på ettermiddagstid som handler om seksuelle overgrep. Hun føler et sterkt behov for å ta dette opp i klassen da hun er ganske sikker på at noen av barna har sett dette, og mener programmet var av en slik karakter at det burde samtales om på skolen. Hun tar dette opp med kollegene på skolen morgenen etter, hvor hun blir møtt med at de synes dette er en dårlig ide og at de ikke ønsket å snakke om programmet i sine klasser. Læreren klarer ikke helt å slå seg til ro med dette og valgte derfor å snakke med sin klasse. De sitter i ring og hun kommer forsiktig inn på det aktuelle programmet og temaet seksuelle overgrep. Det viser seg snart at det er mange av elevene som har sett programmet og de får en god samtale rundt temaet. Samtalen avsluttes med at alle elevene skal skrive litt om timen i sine loggbøker. Da læreren leser gjennom hva elevene har skrevet er det en jente som skriver ” det som vi har snakket om nå, skjer med meg”.

Læreren tar kontakt med Lise dagen etter og de har en samtale hvor Lise åpner seg og forteller hva hun opplever. Med Lises samtykke informeres rektor og helsesøster. Barnevernet og politi blir etter hvert også kontaktet. Lise vil bare samtale med læreren og vil ikke at foreldrene skal være med på de ulike samtalene som handler om overgrepene.

Skolen ligger i en liten bydel hvor alle kjenner alle, overgriperen er ikke i nær familie, men bor rett ved Lise. Etter at informasjon er sendt til barnevern og politi har Lise og læreren mange samtaler og Lise blir fortalt hva som vil skje videre. De to skaper et sterkt tillitsbånd seg imellom. Det som skjer videre er at det skjer en annen ulykke i det lille lokalsamfunnet, noen som fører til at saken til Lise blir liggende på vent. Verken barnevern eller politi tar noen gang tak i saken og Lise blir aldri innkalt til samtale. Skolens ledelse og helsesøster tar også

avstand til påstanden og velger ikke å involvere seg i saken. Argumentet deres var at de kjente den antatte overgriperen og at de ikke kunne tro at noe slikt kunne være sant. De snakket om den stakkars mannen som fikk slike forferdelige anklager på seg, og at læreren til Lise måtte trå forsiktig slik at ikke uriktige opplysninger kom ut. Læreren står altså helt alene og mister etter hvert tillitten Lise hadde til henne. Jenta føler læreren lyver og ingenting av det hun er blitt forespeilet av hjelp og tiltak utenfra skjer.

Læreren følte seg veldig alene og føler hun i sitt arbeid med jenta har gått langt utover sin rolle som lærer og pedagog. Hun fikk liten eller ingen hjelp fra ledelsen på skolen og hjelpeapparatet ellers sviktet fullstendig. Noen beredskapsplan vet hun ikke om fantes på denne skolen. Læreren forteller om en situasjon som var forferdelig og vanskelig. Hun følte seg hjelpeløs og ubrukelig, og hun følte hun sviktet eleven fullstendig. Det å stå helt alene og kjempe mot sterke instanser som skoleledelsen, barnevern og politi var helt ubeskrivelig. Læreren følte hun gjorde det hun kunne der og da, men følte alt var til ingen nytte. Lise mistet tiltroen til henne både som lærer og støttespiller, og skolen frøs henne ut.

Læreren sier opp sin stilling og forlater skolen og bygda etter et år. Hun holder fortsatt kontakt med klassen og ser på bilder hun får fra klassen at Lise bare er en skygge av seg selv. To år senere får hun telefon om at jenta har valgt å ta sitt eget liv.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	IV
To case	VI
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	3
2.0 Teoridel	4
2.1 Definisjon av krise og traume.....	4
2.2 Konsekvenser av kriser.....	5
2.3 Umiddelbare reaksjoner.....	5
2.4 Ettervirkninger av traumer.....	6
2.5 Posttraumatiske stresslidelse (PTSD).....	8
2.6 Sorg.....	9
2.7 Konsekvenser for læreevne og skolesituasjon.....	10
2.8 Skolens og lærerens rolle i krisehåndteringen.....	11
3.0 Metode	15
3.1 kvalitativ metode.....	15
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	16
3.2.1 Fenomenologi.....	16
3.2.2 Hermeneutikken.....	16
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	16
3.4 Intervjuundersøkelsen.....	17
3.4.1 Utvalg.....	17
3.4.2 Beskrivelse av informantene.....	18
3.5 Datainnsamling.....	19
3.5.1 intervjuguide og prøveintervju.....	19
3.5.2 Hvordan intervjuene foregikk.....	19
3.6 Analyse.....	20
4.0 Forskningsetikk	22
4.1 Etske prinsipper.....	22
4.1.1 Forskerens forforståelse og relasjon til informantene.....	22
4.1.2. Informert samtykke.....	23
4.1.3. Konfidensialitet og skade.....	24

4.2 Forskningens bekræftbarhet, troverdighet og overførbarhet	24
5.0 Presentasjon av funn.....	27
5.1 Pedagogers kunnskap om kriser og traumer.....	27
5.1.1 Vitenskaplig kunnskap	27
5.1.2 intuisjon og medmenneskelighet	28
5.2 Ulike pedagogiske virkemidler	29
5.2.1 Samtaler.....	29
5.2.2 Skolen som fristed	32
5.2.3 Organisatoriske tiltak	33
5.3 Samarbeid.....	35
5.3.1 samarbeid med foreldre og kollegier	35
5.3.2 Eksternt samarbeid.....	36
5.4 Hvilke dilemmaer opplever de i sitt arbeid med kriserammede elever?	38
5.4.1 Frykt og usikkerhet	38
5.4.2 Pedagog- terapaut	41
6.0 Diskusjon.....	44
6.1 Kompetanse.....	44
6.2 Samarbeid.....	46
6.3 Tiltak	48
6.4 Dilemmaer	51
7.0 Oppsummering og konklusjoner	56
8.0 Litteratur	60
Vedlegg 1.	64
Informasjonsskriv	64
Vedlegg 2.	66
INTERVJUGUIDE.....	66
Vedlegg 3	68

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Som tema for min masteroppgave har jeg valgt å studere hvordan lærere i skolen opplever at de håndterer og mestrer arbeidet med barn i krise. En hver lærer og skole må være forberedt på at elever kan bli rammet av kriser som f.eks. alvorlig sykdom eller dødsfall i familien eller nær omgangskrets. Skolehverdagen til barna vil være påvirket av elevens reaksjoner på krisen. Både lærere og medelever må derfor forholde seg til den enkelte elevs tap og sorg. Det er nødvendig at alle lærere har tilstrekkelig fagkunnskap og kompetanse på tema barn i sorg og krise. Hver skole bør ha en beredskapsplan med oversikt over rollefordeling og ansvar, og som i tillegg gir personalet konkrete handlingsalternativ. Dette vil bidra til å gjøre lærere i bedre stand til å involvere seg og handle på en rask og god måte.

En studie om allmenlærerstudenters kunnskap om blant annet kriserammede barn, gjennomført ved nasjonale kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, viser at de blivende allmenlærere rapporterer om mangler eller helt fravær av undervisningen i temaet krisehåndtering. De er misfornøyd med hvordan utdanningen forbereder dem på arbeidet med kriserammede elever. Godt over halvparten av de spurte følte ikke de hadde nok kunnskap om krisehåndtering med hensyn til sitt framtidige yrke. Undersøkelsen viser at studentene ønsker mer fokus på disse emneområdene i sin undervisning (Øverlien og Sogn, 2007).

Norsk og internasjonal forskning indikerer at det er stor usikkerhet i lærerrollen rundt arbeidet med kriserammede elever. I Hellas ble det i 2002, gjort en studie av Papadatou, Metallinou, Hatzichristou og Pavlidi, som gikk på lærerens rolle i arbeidet med barn i sorg. Dyregrov, Dyregrov og Idsøe (2013) gjorde en tilsvarende undersøkelse her i Norge. Studiene tok for seg lærerens oppfatning av sin rolle overfor barn i sorg. Resultatene fra begge disse studiene viser i all hovedsak at lærerne finner sin rolle uklar og diffus, når det gjelder oppfølgingen av elever i sorg. De ønsker klare retningslinjer for hva som forventes av dem i krisesituasjoner, og når andre fagpersoner skal overta arbeidet med disse elevene. Studiene viser også at de fleste lærerne mener elever trenger hjelp og støtte i tiden etter en krisehendelse, men bare rundt halvparten av lærerne tar opp krisen med eleven på eget initiativ. Videre indikerer studiene at lærerne mener de har for dårlige kunnskaper om elever i kriser, noe som gjør at de føler seg usikre og er redd for å gjøre feil.

Min interesse rundt tema barn i krise har alltid vært til stede. I mitt arbeid som pedagogisk leder i barnehage, har mitt hjerte alltid dunket ekstra for de barna som ikke hadde det like greit som oss andre. Jeg har alltid vært opptatt av foreldresamarbeid og åpenhet rundt

barnet og dets situasjon. I tillegg har jeg jobbet med viktigheten med kompetanseheving av personalet for på den måten kunne gi barnet en best mulig barnehagehverdag. I den forbindelse har jeg selv etter endt førskoleutdanning vært i kontinuerlig etterutdanning de siste 10 årene. Grunnen til at mitt tema og problemstilling ble håndtering av barn i skolen og ikke barnehage som er en kjent arena for meg, kom gjennom min utdanning på masterstudiet. Her hadde jeg noen utrolig interessante forelesninger om tema elever i krise. Jeg viste med en gang at dette var noe jeg ønsket å finne mer ut om, og noe jeg ønsket å jobbe med i fremtiden.

Vi vet at et stort antall barn som har opplevd kriser, til enhver tid befinner seg i skolen. Samtlige skoler opplever dødsfall som på en eller annen måte rammer nærmiljøet og enkelt elever. Statistisk årbok 2005, viser for eksempel at årlig dør ca. 155 mennesker i alderen 15-45 år. Man kan da tenkes at mange av disse er foreldre og småbarnsforeldre, samt søsken. I tillegg vil de være onkler og tanter, nære venner og bekjente. I Norge dør mellom 40 000-50 000 mennesker årlig. I følge Dyregrov (2006) vil rundt 80 % av alle barn i ungdomsskolen og videregående skole ha opplevd tap av venner og familiemedlemmer. Også barn dør, rundt 1000 barn dør før første leveår, mens rundt 200 barn dør i alderen 1-17 år. Dette betyr at et stort antall barn vil oppleve at søsken eller gode venner dør. Mange av disse dødsfallene som jeg har listet opp skjer i hjemmet, hvor barna er til stede (Dyregrov, 2006). I de senere år har vi også hatt en enorm mediedekning av store katastrofer og tragedier. Jeg vil nevne, tsunamien i Sørøst-Asia, terrorhandlingen i World Trade Center i New York og skytedramaet på Utøya.

Som vi ser av tallene vil skoler bli berørt på ulikt vis av dødsfall som rammer barn. Skolens ansatte bør derfor ha god forståelse av de reaksjoner som barn kan oppleve, både de umiddelbare reaksjonene, de som kan komme i ettertid, samt hva de kan gjøre for å hjelpe. Også viktig er gode strategier for samarbeid med foresatte og eksterne hjelpeinstitusjoner (Bugge, 2008).

1.2 Problemstilling

Skolen er vårt samfunns viktigste fellesarena for barn og unge. Skolen er en arena hvor mange voksne møter mange barn og unge over lange perioder. Skolen står derfor i særklasse som sted for avdekking og synliggjøring av kriserammede barn.

Min problemstilling er som følger:

Hvordan opplever læreren sin rolle i arbeid med elever som har opplevd kriser?

- *Hvilke pedagogiske tiltak benytter lærerne seg av?*
- *Hvilke dilemmaer opplever de i sitt arbeid med kriserammede elever?*

Problemstillingen viser til hva gjøres av arbeid i skolen, i situasjoner hvor barn opplever kriser, og hvilke tanker har lærerne selv om dette arbeidet. Jeg ønsket å få frem lærernes egne tanker og refleksjoner om eget arbeid både i forhold til egen kompetanse, hvordan de opplevde det å være lærer i slike situasjoner, og hvordan de opplevde at de mestret situasjonen. Jeg ønsket i tillegg å få frem hvordan samarbeidet med foreldre og andre instanser fungerte og hva de kjente på som vanskelig i arbeidet.

1.3 Oppgavens oppbygging

I denne studien vil jeg starte med den teoretiske referanserammen, hvor jeg vil belyse teori som jeg mener er relevant for min problemstilling. Jeg vil komme inn på ulike forskningsstudier gjort både nasjonalt og internasjonalt. Jeg velger å flette forskningen inn under tilhørende tema, da jeg mener dette gir god sammenheng. Videre vil jeg komme inn på den metodiske tilnærmingen jeg anvendte i studien. Jeg vil belyse den metoden jeg har valgt å benytte meg av og jeg vil belyse min fremgangsmåte. Deretter kommer den delen av studien hvor jeg vil presentere min data, trekke sammenhenger og diskutere funnene. Jeg vil samtidig flette inn relevant teori som jeg henter fra teoridelen. Til sist i denne studien vil jeg presentere konklusjoner av mine funn på bakgrunn av min problemstilling, og komme med noen oppsummerende refleksjoner og kommentarer.

2.0 Teoridel

2.1 Definisjon av krise og traume

Kriser er et stort spekter av hendelser. Hvordan man opplever en krisesituasjon er forskjellig fra hendelse til hendelse og fra person til person. Ord som krise og traume er blitt en del av vårt hverdagsspråk, uten at vi egentlig er bevist på hva ordene betyr. I denne oppgaven vil jeg bruke definisjonene til Raundalen og Schultz, Bugge og Dyregrov, for å beskrive krise og traume.

Krise. ”En hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Opplevelsen føles ofte truende for viktige moralske verdier, identitet, liv, helse og livsgrunnlag”. (Raundalen og Schultz, 2007; Bugge, 2008).

Traume. ”Med psykisk traume menes overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsen medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart” (Dyregrov, 2010, s. 14).

Terr (1992) skiller mellom to typer traume:

Type I traume omfatter enkelthendelser som kan være ulykker, dramatisk dødsfall eller andre traumatiske enkelthendelser

Type II traume omfatter situasjoner der personen, i dette tilfellet eleven, opplever en serie traumatiske hendelser som seksuelle overgrep over tid, omsorgssvikt over en lengre periode og krig (Terr, 1992).

Skillet mellom type I traume og type II traume er ikke alltid like tydelig, men en må skille mellom hvor lenge en enkelt traumatisk situasjon har pågått, og en situasjon der traumene blir gjentatt over en periode (Terr, 1992).

En kriseopplevelse medfører ofte engstelse, hjelpeløshet, tidspress og forventning om handling. Man trenger hjelp til å komme seg ut av en krise, og dette gjelder kanskje særlig barn da de har mindre livserfaring enn voksne. En krise er likevel mindre «alvorlig» enn et traume. Traumer vil nesten alltid innebære en krisesituasjon, mens en krisesituasjon nødvendigvis ikke er en traumatisk situasjon. Et traume forårsakes av hendelser utover det normale, og vil være en ekstrem påkjenning for de fleste. Situasjonen vil ofte oppleves som overveldende, ukontrollerbar, farefull og uoversiktlig. Avgjørende for barns mestring av kriser og traumer er individuelle sårbarhetsfaktorer, eksponeringsgrad og støtte fra miljøet rundt.

2.2 Konsekvenser av kriser

Vanligvis oppstår kriser brått og uventet, men noen krisehendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene fører ofte til at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart. Barn trenger ikke selv være offer for en hendelse, de kan også få store reaksjoner av å være vitne til alvorlige ulykker og hendelser, eller at alvorlige hendelser skjer mot foreldre eller andre barn de har nær relasjon til. Ved forventede dødsfall vil reaksjonene kunne være annerledes enn når krisen skjer plutselig. Muligheten for å ta farvel og mental forberedelse vil hjelpe barnet med å mestre situasjonen og reaksjonene bedre enn ved dødsfall som skjer uten forvarsel (Raundalen & Schultz, 2007). I tillegg har man sett at barn kan reagere sterkt på alvorlige hendelser eksponert gjennom media (Dyregrov, 2010).

Krisereaksjoner kan i stor grad variere i forhold til intensitet, varighet og frekvens. Det er derfor ingen enkel relasjon mellom årsak og konsekvens, selv for en enkelhendelse. To mennesker kan bli utsatt for samme krisesituasjon og likevel vise svært forskjellige symptomer. Som hovedregel bør man derfor ha informasjon fra flere hold og fra flere situasjoner før det trekkes konklusjoner, og det bør utvises betydelig forsiktighet før man konkluderer med at et barn viser unormal utvikling.

Forskere har lenge forsøkt å forstå hvorfor noen barn utvikler problemer etter kriser mens andre ikke gjør det. Teori og studier på kriser og stressreaksjoner hos barn antyder at barns reaksjoner utvikles og opprettholdes av en rekke kompliserte prosesser. Dette inkluderer forhold som var til stede før krisen, som for eksempel egenskaper ved barnet og dets sosiale miljø, hvilken type krisesituasjon barnet opplever og ikke minst omstendigheter rundt barnet i etterkant av hendelse(n). Disse faktorene vil enten forsterke eller redusere individets reaksjon på hendelsen (Dyregrov, 2010).

2.3 Umiddelbare reaksjoner

Fra naturens side er vi mennesker utstyrt med mentale mekanismer som utløses når vi støter på noe som kan true oss. Disse fysiske mekanismene og reaksjonene gjør at kroppen vår gjør seg klar til å kjempe mot faren i form av å mobilisere kraften i musklene, økt fokus og raskere reaksjonsevne. Disse mekanismene kan blant annet minske eller blokkere smerte, slik at et skadet barn kan komme seg vekk fra situasjonen. De mentale mekanismene, bedre kjent som intuisjon, gjør slik at barnet klarer å hente opp arkivert lærdom, slik at det vet hva det skal gjøre i ulike hendelser. I noen tilfeller vil et barn likevel ikke ha lagret kunnskap som passer til den bestemte situasjon, og på den måten reagere irrasjonelt i forhold til hva en voksen ville gjort (Dyregrov, 2010).

Barn reagerer ofte på krisereaksjoner med sjokk og vantro. De nekter å ta innover seg hva som har skjedd. Slik kan de holde det smertefulle på avstand og slippe og forholde seg til det. For foreldre og andre nære omsorgspersoner kan det virke merkelig at et barn spør om å få dra på trening eller på overnatting hos venner rett etter at de har fått beskjed om at faren er død. Det kan virke som de setter inn en autopilot som tar dem gjennom hverdagen som om ingenting har skjedd. Fornektelse er en vanlig reaksjon som hjelper barnet med å ta inn over seg litt og litt hva som har skjedd. De skjærer seg selv mot å bli følelsesmessig overveldet av den tragiske krisen som har oppstått i deres liv. Andre barn reagerer igjen med å bli utrøstelig og reagerer med forferdelse, protest og langvarig gråt (Dyregrov, 2006). Barn kan oppleve skyld og skam etter en krisehendelse, de kan bebreide seg selv for ikke å ha reagert fort nok, at de reagerte feil, eller at de ikke bidro mer for å forhindre at situasjonen ble som den ble. I tillegg kommer umiddelbare reaksjoner som sorg, angst, sinne, søvnproblemer osv. Barn som utsettes for traumatiske hendelser vil ofte søke til voksne for å få beskyttelse, omsorg og for å minske stress og frykt (Dyregrov, 2006).

2.4 Eftervirkninger av traumer

Det er viktig å vite at ettervirkninger av kriser er normale reaksjoner på ekstreme hendelser. Selv om man vet mye om hva som er typiske og vanlige reaksjoner, er det stor variasjon i hvor sterke, omfattende og varige disse blir. Ettervirkninger etter kritiske hendelser og bedring av disse vil være påvirket av hvordan den kritiske situasjonen var, forhold i personen selv og i miljøet rundt. Barn som fungerer godt på flere arenaer, vil ha bedre beskyttelse, og ha tilgang til flere kilder for sosial støtte enn barn som mangler slike ferdigheter. Akkurat som for voksne spiller også tidligere erfaringer og belastninger en rolle. Ofte ser man det urettferdige at de som hadde problemer fra før, tåler krisen dårligst, mens de som hadde det bra på forhånd, får mindre plager av slike hendelser (Ropstad og Tønnessen, 1998). Noen vanlige etterreaksjoner blant barn er:

Aktivering. Når barn og unge utsettes for krisehendelser, klarer ikke alltid hjernen å fordøye eller sette sammen inntrykkene til en helhetlig opplevelse. Dette kan gi barnet en vedvarende følelse av fare, også når trusselen reelt ikke er til stede lenger. At et barn føler seg redd og engstelig over tid, kan skape unormal aktivitet i barnets sentralnervesystem. Av og til ses påfallende overaktivering, hvor barnet kan reagere med kroppslig uro, rastløshet, hyperaktivitet og aggresjon. Andre ganger reagerer barnet med påfallende underaktivering, hvor barnet kan reagere med passivitet/apati, likegyldighet og følelsesmessig nummenhet.

Underaktivering kan utløse reaksjoner av indre dagdrømming eller utkopling og fravær av kontakt (RVTS Sør).

Sterke minner. Er gjenopplevelser som dukker opp i tankene i form av ulike sanseminner som er svært detaljerte og "virkelige". Dette er noen av de vanligste ettervirkningene etter krisehendelser. Minnene utløses av ytre sanseinntrykk som syn, lyd, lukt, berøring, eller av barnets egne følelser og tanker. Slike detaljerte gjenopplevelser er ofte svært plagsomme. Små barn kan mangle språk til å snakke om disse plagsomme minnene og får dermed ikke mulighet til å få hjelp til å sortere og bearbeide tankene sammen med for eksempel foreldre. Noen barn aktiverer slike minner i kroppslige reaksjoner som urolig atferd, sinne, tristhet osv. Også gjennom lek får barn utløp for noen av sine tanker og minner (DSM-IV).

Unngåelse. Etter kriser vil barn ha en tendens til å se etter noe som minner om krisehendelsen eller noe som kan tyde på at det man frykter er i ferd med å skje. For å slippe slike minner unngår barnet situasjoner hvor det blir påminnet det som skjedde. Om et barn har vært utsatt for en bilulykke kan det gjøre alt som står i dets makt for å unngå å sette seg i en bil igjen. Dette kan føre til store utfordringer i barnets liv og legge begrensninger på de aktiviteter barnet kan delta på. Slike handlinger og unngåelsesatferd kan hos noen bli fobiske (Dyregrov, 2010).

Konsentrasjons- og hukommelsesvansker. Mye av forklaringen på konsentrasjons og hukommelsesvansker er den økte aktiveringen krisen kan medføre. I tillegg går det med mye tankekapasitet til bearbeiding av hendelsen. Barnet kan få problemer med å få med seg ting som skjer rundt dem, vansker å følge med i samtaler, vansker å få med seg det de leser osv. Skolesituasjonen kan bli vanskelig, spesielt i fag som krever stillesitting og konsentrasjon. Hjemmelekser kan også bli et problem, noe som igjen fører til at de kommer bakpå i forhold til skoleprestasjoner (Dyregrov, 2010).

Skyldfølelse. En del av barna sliter med feilaktig tenkning og tankemønster, dette kan gå på tanker som feilaktig gir følelse av skyld og skam. Skyldfølelse kan handle om overlevelsesskyld, dvs. at man føler skyld fordi man selv overlevde en ulykke mens andre omkom. Skyld kan også være at man føler at egne handlinger var årsaken til hendelsen eller at andre ble skadelidende, og i verste fall døde (Dyregrov, 2010).

Selvfølelse. Endringer i grunnleggende holdninger til oss selv, andre og framtiden kan skape en rekke problemer. Selvtillit og selvverdi kan få en knekk i krisesituasjoner. Et barn som er utsatt for en annen persons handlinger vil kunne få relasjonsproblemer, følelse av mistillit og mistenksomhet som en konsekvens av hendelsen. At barns selvoppfattelse blir rammet kan føre til svekket selvtillitt og mindre tro på seg selv som person. Barnets livsverdier kan også endres.

Dramatiske hendelser gir ofte tanker og spørsmål om meningen med livet. Dette vil ofte henge sammen med erkjennelsen av at livet er mer usikkert enn man tidligere trodde og tok for gitt (Ropstad og Tønnessen, 1998).

Påkjenninger som hver for seg ikke vurderes som alarmerende, men som vedvarer og/eller gjentas hyppig over tid kan påvirke selv det sterkeste barnet. Man må derfor være oppmerksom på kompleksiteten i barnets totale livssituasjon. I tiden etter alvorlige kriser bør lærere og foresatte være spesielt oppmerksomme på tegn som kan tyde på at barnet isolerer seg, har høyt fravær eller på annen måte viser at de har vedvarende problemer. I slike tilfeller må skolehelsetjenesten og eventuelt PPT varsles, og i samråd med elev, foresatte og lærere finne ut av behovet for videre tiltak og oppfølging (Raundalen og Schultz, 2007).

2.5 Posttraumatiske stresslidelse (PTSD)

Når man har opplevd en ekstrem hendelse er det helt normalt å reagere. På en måte handler det om overlevelsesatferd, og reaksjonene er naturlige fordi man nettopp har vært i en truende situasjon. Det handler om normale reaksjoner på unormale hendelser. Reaksjonene kan imidlertid være svært plagsomme. De fleste opplever at reaksjonene går over av seg selv. Etter spesielt alvorlige hendelser er det vanlig at 1 av 3 fortsetter å ha reaksjoner det første året (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS)).

PTSD er en diagnose på en lidelse som kan oppstå etter at man har vært involvert i en traumatisk hendelse. PTSD kan utvikle seg etter eksponering for en hendelse som fører til psykiske traumer, og er en alvorlig angstlidelse. Slike traumatiske hendelser kan innebære en trussel om død for seg selv eller andre, eller true egen eller andres fysiske, seksuelle eller psykiske integritet. Denne trusselen oppleves som overveldende i forhold til den enkeltes evne til å mestre situasjonen. Diagnosen PTSD, kan kun stilles etter grundig klinisk intervju. Det stilles krav om at man skal ha symptomene over en viss tid. Om en elevs etterreaksjoner varer i mer enn en måned etter hendelsen, og disse reaksjonene danner et mønster, har eleven utviklet en posttraumatisk stresslidelse. Diagnosen stilles bare dersom plagene fører til vesentlig problemer med funksjonssvikt sosialt, arbeidsmessig eller på andre viktige områder (DSM- IV).

Diagnosen består av 3 hovedgrupper av symptomer (DSM -IV):

- Gjenopplevelse av det som har skjedd.
- Unngåelse av det som minner om det som har skjedd.
- Økt kroppslig aktivering.

2.6 Sorg

Skolen står ofte for kontinuitet og som regel også trygghet i barns hverdag. I en krise er dette viktige kvaliteter som kan brukes aktivt i arbeidet for å støtte elevene i de ulike sorgfasene. Ofte krever denne prosessen gode menneskelige resurser og tar lang tid.

Når barn og unge utsettes for belastninger, vil hendelsen som utenfra kan virke nokså like, kunne oppleves svært ulikt av forskjellige barn. Hva som er vanskelig henger både sammen med forventninger, nettverk og den personlige styrken den enkelte har. Barn som har vært utsatt for sterke opplevelser kan få fysisk, følelsesmessig og tankemessig reaksjoner. Sorg er mer enn bare følelser, sorg er det man tenker, føler og gjør i arbeidet for å håndtere en hverdag preget av kaos, uvirkelighet og savn. Mennesker reagerer ulikt, det er viktig å slå fast at det er normalt å reagere, og at det ikke er uttrykk for personlig svakhet eller sykdom (Høgskolen i Østfold, 2007). Barn lever ut sin sorg og krise i hverdagslivet gjennom kjente og konkrete situasjoner. Barnet vil prøve å skape trygghet og forutsigbarhet rundt seg. Noen gjør det ved å ønske tettere kontakt med voksne, motsette seg nye utfordringer eller gjennom lek prøve å forstå det som har skjedd (Raundalen & Shultz, 2003). Voksne skal være ytterst tilbakeholdne med å betegne noen reaksjoner som unormale, spesielt tidlig etter en kritisk hendelse. Den voksnes utfordring blir å ta barnets sorg på alvor (Ropstad og Tønnessen, 1998).

Barns forståelse av døden og dens betydning utvikles parallelt med deres tankemessige og språkmessige modning. Når barn sørger går de ofte inn og ut av sorgen og dette kan både overraske og sjokkere omgivelsene. Barn kan veksle mellom glad lek, gråt og så tilbake til lek igjen. De bruker tid på å ta inn hva som er hendt, og trenger ofte bekreftelser av voksne gjentatte ganger.

Å rammes av sorg og krise for barn trenger ikke bestå bare av en vond opplevelse, men av mange små og store vonde hendelser som gjør livet vanskelig over tid. Sorgen trenger heller ikke nødvendigvis være verst i begynnelsen, for deretter å bli bedre. Sorg går i bølger og intensiteten, reaksjoner og sorguttrykk kan endre seg etter hvert som barnets modningsnivå utvikles. Sorg har mange likhetstrekk med en krise. Sorg må bearbeides over tid. Å kunne sørge over et tap eller en hendelse er svært viktig for at barnet litt etter litt, skal bli i stand til å kvitte seg med den smertefulle følelsen. Det er derfor viktig at lærere i skolen vet noe om hvordan de kan bidra til at sorgarbeidet kan komme i gang. Det avgjørende er å bli kjent med barnet, skape tillit og trygghet, slik at man kan være til hjelp og støtte.

2.7 Konsekvenser for læreevne og skolesituasjon

Tendensen i forskning, viser en klar sammenheng mellom barn som har opplevd krisesituasjoner, og deres skoleprestasjoner og læringsforutsetninger. Dette betyr at læringskapasiteten for elever som har vært utsatt for alvorlige hendelser påvirkes i større eller mindre grad. Å oppleve slike hendelser eller oppleve at andre utsettes, synes å representere en vesentlig risiko for utvikling av ulike reaksjoner som medfører problemer i skolesammenheng. Særlig viser studier at skolerelaterte vansker som konsentrasjon og hukommelse er fremtredende (Streeck-Fischer og van der Kolk, 2000, Scrimin, Axia, Capello, Moscardino, Steinberg og Pynoos, 2005, Beers og De Bellis, 2002).

Det er viktig å kartlegge kriserammede elevers vansker i skolen, og forstå prosessene som skaper disse. Slik kan man identifisere hvilke pedagogiske og psykososiale tiltak som er nødvendige for å ivareta barnets behov, og dermed forebygge en unødvendig negativ akademisk eller sosial utvikling. Ulike krisereaksjoner hos elevene skaper ulike tiltaksbehov og lærere må vite noe om disse reaksjonene og tørre å ønske å ta disse på alvor (Samdal, 1997).

Krisehendelser kan ha negativ innvirkning på barnets evne til å regulere egen atferd. Om en elev ikke klarer å regulere egen atferd, vil det skape frustrasjon, sinne og negative tanker om egen person. Krisehendelser kan i tillegg medføre nedsatt konsentrasjon og hukommelse. Mye tankekapasitet går til bearbeiding av hendelsen, noe som gjør det vanskelig å følge med i timene og å lære nye ting. Barn som sliter med tanker og ulike sanseinntrykk kan få problemer i fag som krever at de lytter og sitter stille. Tretthet, liten eller ingen energi og dårlig motivasjon er også vanlige symptomer som ofte rammer elever etter krisesituasjoner. Elevene som sliter med nattesøvn og har dårlig matlyst, klarer ikke å holde oppe verken humør, konsentrasjon, motivasjon eller faglige ferdigheter (Streeck-Fischer et al., 2000, Scrimin et al., 2005 og Beers et al., 2002).

Dette er vanlige symptomer som man skal ta på alvor og ta tak i tidlig. Elever som kommer inn i slike negative sirkler vil etter hvert miste troen på seg selv, føle seg alene, missforstått og utstøtt. Skolen må inn med tiltak og individuell tilrettelegging. Eleven trenger kanskje å redusere arbeidsinnsatsen en periode. Samtidig er det viktig å fortsette å holde eleven på skolen for å opprettholde det sosiale fellesskapet, som skolen er. Man må da forsøke å legge forholdene til rette slik at den enkelte kan delta, oppleve mestring og glede, uten nødvendigvis å forvente full innsats (Streeck-Fischer et al., 2000, Scrimin et al., 2005 og Beers et al., 2002).

Ofta prøver barn å glemme og unngår å snakke om ting som minner om krisen. Slik unngåelses atferd, kan føre til at barn unngår å være med andre elever i klassen, noe som kan bidra til sosialt avvik. Arbeid i grupper, friminutt og andre oppgaver som krever samarbeid med

medelever kan da føles slitsom og stressende. Å føle at venner forsvinner vil kunne gi barnet dårlig selvbilde og selvfølelse, noe som vil gå ut over konsentrasjon og trivsel på skolen. Tap av motivasjon og fremtidspesimisme er også årsak til skoleproblemer. Barn utsatt for krisesituasjoner, kan bli likegyldige til det de gjør, og de ser ikke vitsen med å gjøre skolearbeid, da deres tro på fremtiden er borte.

En annen mulig årsak til skoleproblemer er forandringer i hjemmet. En krisesituasjon som rammer familien, kan føre til forandringer i familierollene. I familier som opplever en vanskelig situasjon, kan hele familiestrukturen bli skadelidende. Mor og far er slitne, de er bekymret eller deprimert. De har nok med sin egen sorg og klarer ikke stille opp og ta seg av sine andre barn på en adekvat måte. Barna kan da ta de voksnes roller og oppgaver, noe som fører til mindre overskudd og energi til skolearbeid. Studie gjort i forbindelse med terrorhandlingen mot en barneskole i Beslan i Russland viser nettopp dette. Studien indikerer at selv om omsorgspersoner hadde mindre eksponering for krisesituasjonen enn sine barn, hadde omsorgspersoner og barn det samme nivået av PTSD symptomer - noe som indikerer at krisehendelser påvirker hele familien selv når bare barnet er utsatt (Scrimin et al., 2005).

I den norske skolen har man et prinsipp om at all opplæring skal ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og evner. Dette er nedfelt i Opplæringsloven § 1-3 ”Opplæringa skal tilpassast elevene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen”

Denne paragrafen i opplæringsloven skal sikre alle elever en tilpasset opplæring på bakgrunn av elevens forutsetninger og behov. Det skal gis individuell tilpassning med tanke på valg av innhold, metoder og mål. Elever som har vært utsatt for krisesituasjoner vil komme inn under denne paragrafen på lik linje med andre elever som av ulike årsaker trenger spesiell tilpasset opplæring. Disse kriserammede elevene vil i kortere eller lengre tid ha behov for å få undervisningen og skolehverdagen lagt opp etter sine endrede læringsforutsetninger (Raundalen & Schultz, 2007)

2.8 Skolens og lærerens rolle i krisehåndteringen

Etter kriser må skolen med en gang være på banen å sette inn tiltak for de elevene det gjelder. Lærerne må ha gode kunnskaper om de reaksjoner som elevene kan oppleve, både de umiddelbare reaksjonene, de som kan komme i ettertid, samt hva de kan gjøre for å hjelpe. Gode strategier for samarbeid med foresatte og eksterne institusjoner er også nødvendig for et godt krisearbeid (Bugge, 2008). Å ha kriserammede elever i klassen, setter læreren i en spesiell og krevende posisjon. På den ene siden skal de ta seg ekstra av eleven det gjelder, mens de på den andre siden har ansvaret for klassen og gjennomføring av fastsatte fagplaner. Det kan være utfordrende å finne en god balanse på tidsbruken. Kanskje er det slik, at det i enkelte perioder er

riktig å la pensum være pensum og heller fokusere på andre viktige kunnskapsmål som empati, omsorg og medmenneskelighet.

Raundalen og Schultz (2007), hevder i sin bok om krisepedagogikk at skolene de senere år har blitt flinkere og at fokuset på krisehåndtering i skolen har blitt mer fremtredende. De stiller dog spørsmålsteget bak påstander om at krisehåndtering i skolen enten tilhøre helse eller utdanning. De mener slike påstander vitner til manglete kunnskap om faget. Det er jo ikke slik at det er skolebarn som går på skole og syke barn som går i terapi. Det er det samme hele barnet som er tilstede hele tiden og må derfor behandles som dette hele unike barnet. Raundalen og Schultz (2007), er opptatt av at man sammen med barnet skal finne frem prinsipper som fungerer i terapi og bruke i skolesammenheng. Ikke for at lærere skal drive terapi, men fordi det er fruktbart at lærere anvender metoder som fungerer og kan gi en terapeutisk effekt. Dette vil fungere best dersom læreren parallelt mottar informasjon og veiledning fra instanser som Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og/eller Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

Det er på skolen og i klasserommet, blant lærere og medelever, at barn tilbringer mesteparten av sin hverdag, og det er også her mulighetene for forandring i stor grad kan skje. Læreren er en av voksenpersonene som tilbringer mest tid sammen med barnet og som på den måten også kjenner barnet best. Læreren blir dermed en viktig resurs i forhold til tilrettelegging av undervisningen slik at eleven får et best mulig læringsutbytte. Får å kunne oppnå en vellykket tilrettelegging av undervisningen er det nødvendig med jevnlig samtaler med eleven, for sammen legge opp gode strategier for læring og gjennomføring av skolehverdagen (Raundalen & Schultz, 2007).

Skolen kan aldri være helt forberedt på når en krise dukker opp, men skolen kan forbedre seg på hvordan den skal møte ulike kriser. I slike situasjoner vil det vært en fordel å ha gode tilgjengelige kollegaer og gode beredskapsplaner og støtte seg til. Gode beredskapsplaner, som jevnlig blir tatt frem, gjennomgått og revidert i personalgruppen. Gode planer og strategier for ivaretagelse av elever i vanskelige situasjoner, kan på en trygg måte hjelpe eleven tilbake til den normale hverdagen og hindre unødig lidelse. Slike planer er med på å kvalitetssikre den oppfølgingen som iverksettes, den tydeliggjør rollefordeling og den bidrar til en trygghet hos læreren på arbeidet som skal gjøres (Raundalen & Schultz, 2007).

Som lærer er det ikke alltid like lett å vite hvordan en skal forholde seg til en elev som har opplevd en krisehendelse. Man føler seg ukomfortabel med situasjonen og er redd for å gjøre feil, noe som kan føre til at situasjonen blir verre for eleven. I noen tilfeller vil også tanken på hva en selv klarer å takle sette en stopper for arbeidet med god krisehåndtering. I boken til Dyregrov (2010), kan man lese at når hjelpepersonell over hele verden blir spurt om hvilken

opplevelser som har vært deres verste på jobb, er det enstemmige svaret barns død eller arbeid med svært traumatiserte barn. Hvorfor er slike situasjoner så vanskelige? Mange av dem som arbeider med barn har stor evne til innlevelse, medfølelse og en indre driv etter å hjelpe andre. Hjelpen de gir er ofte preget av personlig engasjement og er ofte preget av sterke følelser. I tillegg blir arbeidet med barn ekstra sterkt da de sees på som uskyldige og hjelpeløse. Som lærer kan arbeidet med en elev i krise bli veldig intenst og psykisk tungt. I tillegg til elementene nevnt ovenfor, er barnet noen man kjenner og bryr seg om fra før.

For å kunne utføre et best mulig krisepedagogisk arbeid med elever må læreren sette seg inn i situasjon som har oppstått. Han må søke kunnskap og fakta om hendelsen og hele tiden holde seg oppdatert på hva som skjer videre. God kommunikasjon og tett oppfølging er av stor betydning når man som lærer skal hjelpe barnet gjennom en vanskelig periode i livet (Raundalen & Schultz, 2007).

I krisepedagogikken opererer man med en modell for oppfølging av kriserammede elever. Denne modellen tar for seg fire punkter i arbeidet. Det første punktet kalles uttrykksfasen, læreren legger til rette for et trygt samtaleklime hvor elevene får uttrykke sine tanker og følelser. Den neste kalles faktafasen, der læreren forsøker å sortere, moderere og supplere fakta. Den tredje fasen er handlingsfasen, hvor man fortsetter den videre bearbeidingen, der elevene får mulighet til å vise sitt engasjement og solidaritet til den utsatte eleven. Den siste fasen kalles oppfølgingsfasen, her følger læreren opp eleven som er berørt og eventuelt andre elever som har fått sterke reaksjoner på grunn av krisesituasjonen. En slik måte å arbeide på vil hjelpe elevene til å forstå og få oversikt over hendelsen, noe som igjen gjør den vanskelige situasjonen begripelig og håndterbar (Raundalen og Schultz, 2007).

Kriserammede elever som har fått sin verden snudd på hodet, trenger en trygg og stabil skolesituasjon. En skolehverdag preget av omsorgsfulle lærere som ser og forstår dem, og som streber med å gi de det pedagogiske tilbudet de trenger og har krav på. Dette tilbudet bør i følge Raundalen & Shultz (2007) inneholde elementer som hjelper eleven tilbake til en normal hverdag. Viktige elementer i den forbindelse mener de er å klare å gjenvinne barnets ”stabilitet og kontinuitet”. Stabiliteten blir ofte brutt i forbindelse med kriser, og barnet vil føle at verden ikke er som den en gang trudde den var. Livet blir skummelt og en utrygg plass å være.

Følelsen av kontroll og forutsigbarhet er også viktig for barn. Barna trenger å føle at de har kontroll over eget liv og at verden er forutsigbar. Raundalen & Schultz (2007) sier barna trenger å få informasjon om hva som har skjedd, hvorfor ting har skjedd og hva som skjer videre. Læreren må bidra til å skape oversikt, forståelse og klarhet i ting. Her er det viktig at lærere og andre nære voksne ikke holder noe skjult, men åpent forteller barnet sannheten.

Selvsagt i forhold til barnets alder og modningsnivå.

Siste punkt er å gi barnet tilbake gleden og troen på seg selv som et unikt og flott menneske. Barn som utsettes for traumatiserte hendelser kan ”miste seg selv”. De tenker på seg selv som lite verd og sliter ofte med skyldfølelse. Her kan læreren bidra og gjøre en viktig jobb gjennom samtale med eleven og ved gi eleven gode opplevelser. Man må få eleven til å se seg selv som den samme unike personen han var før hendelsen. Læreren kan gjennom ulike mestringsstrategier hjelpe til med å fylle eleven med gode mestringsopplevelser som skaper styrke, mot, håp og motivasjon for videre arbeid (Raundalen og Schultz, 2007).

De ulike tiltakene som kreves for en elev er like mange som det er elever som trenger dem, tiltakene er viktige og må tilpasses nøye. Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner og skolens samfunnsoppdrag er læring. I mange tilfeller kan elever være hjulpet av at læreren vet og forstår. I tillegg til de faglige utfordringene en elev kan få som følge av krisesituasjoner er det like viktig og følge opp elevens sosiale mestring. Da man vet hvilke reaksjoner som kan komme i etterkant av slike uheldige hendelser, er det nødvendig å være på vakt i forhold til elevens psykiske helse. At en elev har det godt med seg selv, trives på skolen og har venner er helt avgjørende og grunnleggende for et godt læringsutbytte (Dyregrov, 2010).

Selv om behovet for forebyggende elementer blir redusert med tiden, er behovet ikke uvesentlig i det lange løp. Raundalen og Schultz (2007), kaller det for ”den korte krisen og det lange løp”. Elever reagerer ulikt på kriser, noen får ikke sine reaksjoner for lang tid etterpå, noen hopper ut og inn av sorgen, mens andre får reaksjoner ganske raskt. I skolen trappes ofte krisepedagogikken ned for tidlig, slik at elevene blir stående alene i den langsiktige håndteringen av sin sorg eller krise. Den pedagogikken skolen fører, bør ha som fremste mål å forsøke å sette på plass viktige ting for barnet, slik at skolehverdagen blir normal igjen og etter hvert kan fortsette som før (Dyregrov, 2010).

For at en lærer skal kunne klare dette arbeidet er det viktig at skolen som system fungerer, at lærere får undervisning i tema barn og kriser i lærerutdanningen, og kurset i krisehåndtering i yrkeslivet. Videre må skolens bredskapsplaner være tilstede. Lærerne må vite hvordan de skal ta tak når krisesituasjoner oppstår og de må vite når og hvem de skal kontakte for videre hjelp og støtte. En lærer skal vite at han ikke er alene voksen i slike vanskelige situasjoner og vite at også han vil kunne trenge noen og snakke med og søke hjelp hos til egen psyke. Slike tiltak på systemnivå, vil bidra til lærere som er tryggere på egen profesjonalitet og på seg selv som lærer. Å føle trygghet til egen arbeidsutførelse skaper motivasjon og lyst til å ta del i slike vanskelige saker som krisesituasjoner er, og stå der sammen med elevene så lenge de trenger det.

3.0 Metode

Metoden er veien mot målet, metoden er et hjelpemiddel for å gi en beskrivelse av virkeligheten. (Jacobsen, 2005, Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg ønsket å finne mer ut om pedagogers syn på eget arbeid rundt barn og kriser, og ønsket at informantene skulle beskrive sine erfaringer, sin kompetanse og sine tanker rundt dette.

I denne delen vil jeg presentere valg av forskningsmetode, hvordan gjennomføringen av intervjuene foregikk og en kort beskrivelse av informantenes bakgrunn. Jeg vil også drøfte undersøkelsens kvalitet, ved å ta for meg studiens bekreftbarhet, pålitelighet og overførbarheten. Deretter vil jeg se på viktige etiske betraktninger man må forholde seg til i et forskningsstudie.

3.1 kvalitativ metode

Innen forskning er det utviklet mange ulike begreper, prinsipper og teknikker som har relevans for forskjellige typer forskning. En kan altså anvende flere tilnæringsmetoder når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt. Metodene deler seg grovt sett inn i to deler, kvalitativ og kvantitativ forskning. Kvalitativ metode brukes for å undersøke kvaliteten og egenskapene til fenomenet, og for å teste hypoteser og teorier, for å undersøke og beskrive menneskers opplevelse og erfaringer. Mens kvantitativ metode brukes mest for å undersøke utbredelse av et fenomen og for å utvikle nye hypoteser og teorier (Jacobsen, 2005, Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Jeg besluttet at for å svare på studiens problemstilling ville kvalitativ metode være mest hensiktsmessig å bruke, da det er lærernes tanker og refleksjoner om eget arbeid som skulle undersøkes. Kvalitativ metode benyttes for å få vite mer om blant annet menneskelige egenskaper som erfaringer, følelser og tanker. Kvalitative tilnæringer er også egnet for og utforske dynamiske prosesser som samhandling og utvikling (Malterud, 2006). Jeg ønsker å beskrive, hvilke tanker lærere i skolen har rundt eget arbeid med barn som opplever kriser. Ved å bruke denne type metode vil jeg samle inn data og senere prøve å forstå og tolke på best mulig måte de opplysningene informantene kommer med (Thagaard, 2009).

I denne formen for samfunnsvitenskapelig metode er forskeren i direkte kontakt med de som skal studeres, noe som kan føre til en rekke metodiske og etiske utfordringer som jeg vil ta for meg senere i dette kapitlet. I kvalitativ forskning stilles det krav til hvordan dataene blir samlet inn og det knyttes viktige metodiske utfordringer til det å skulle analysere og tolke det som kommer frem i forskningsarbeidet (Thagard, 2009).

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Innenfor den kvalitative rammen har jeg valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Forskning der en forsøker å forstå og tolke informantenes erfaringer med et fenomen er bruk av fenomenologisk design velegnet (Thaagard, 2009).

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er et kvalitativt forskningsdesign som er en måte å forholde seg til data og beskrives som studiet av fenomener. I all enkelhet kan man si at fenomenologi har fokus på forskjellige typer erfaring fra oppfattelse, tanke, hukommelse, følelser, sosial aktivitet og språklig aktivitet. Når en tolker en handling eller hva noen har sagt, må en se handlingen i lys av den konteksten den forekommer innenfor (Thagaard, 2009).

Fenomenologi er en metode hvor man skal se på fenomenene med friske øyne, stille seg objektivt i forhold til verden og fokusere på hvordan sannheten kommer til syne for subjektet. Dette krever en lyttende tilnærming til intervjudeltakernes beskrivelse av sin egen profesjonelle hverdag uten intervjuers uttrykk for egne kunnskaper og holdninger (Thagaard, 2009 og Johannessen et al., 2010).

3.2.2 Hermeneutikken

Hermeneutikken dreier seg om spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning og til vilkårene for hvordan vi skal gå fram for å oppnå gyldige fortolkninger. Hermeneutikken legger vekt på å fortolke handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det en umiddelbart ser. I denne sammenheng blir mennesket oppfattet som forstående og fortolkende vesener. Det vektlegges at fenomenene kan tolkes på ulike nivåer og at det ikke bare finnes en sannhet. Prinsippet ved hermeneutikken er at mening bare kan forstås i sammenheng med den konteksten det vi studerer er en del av. Man søker en beskrivelse som inneholder det som observeres, men også utsagn om hva informantene kan ha ment med sine utsagn og handlinger, hvilke fortolkninger vedkommende selv gir og den forskeren selv har (Thagaard, 2009).

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få best mulig innsikt i lærernes opplevelser og erfaringer med kriserammede elever, valgte jeg det kvalitative forskningsintervjuet som fremgangsmetode. Intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på (Jacobsen, 2005). Ved å bruke intervju som metode i datainnsamlingen, kan forskeren få tilgang til informantenes egne refleksjoner og oppfatninger av deres erfaring som knytter seg til problemstillingen. I det kvalitative forskningsintervjuet er det viktig at forskeren klarer å skape god kontakt og relasjon med informanten, hvordan han

lytter til det informanten har å fortelle er avgjørende at forskeren klarer å skape en trygg atmosfære slik at informanten kan snakke fritt. Det er samtalen som danner grunnlaget for det kvalitative forskningsintervjuet. Via samtaler får man innblikk i andres verden og man lærer den andre å kjenne (Thagaard, 2009).

Det kvalitative forskningsintervjuet er kjent for å være en særlig velegnet metode for å få kunnskap om hvordan informanten opplever sin situasjon. Intervjueren får nær tilgang til ikke bare informantens verbale svar, men også meninger og opplevelser som kommer til syne gjennom tonefall, kroppsspråk og ordvalg (Kvale & Brinkmann, 2009). Hensikten ved denne typen intervju er å få tak i informantene hverdagsverden. Forskeren søker få ta del i deres oppfatninger og erfaringer, rekonstruere hendelser og få frem nyanser til sosiale fenomen for å kunne besvare den aktuelle problemstillingen (Johannessen, et al., 2010).

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Den ene ytterligheten preges av lite struktur, det er mer som en åpen samtale mellom forsker og informant hvor man har et hovedemne som er bestemt på forånd. Den andre ytterligheten er et relativt strukturert intervju, hvor de forhåndsbestemte spørsmålene kommer i en bestemt rekkefølge og hvor informantene svarer på disse (Thagaard, 2009 og Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har i min studie valgt en mellomting mellom disse to ytterpunktene, noe Thagaard 2009, kaller en strukturert tilnærming. I en slik strukturert tilnærming har jeg forhåndsbestemt spørsmålene jeg ønsker å få svar på i en spørsmålsguide, men rekkefølgen på spørsmålene bestemmes underveis. Slik at jeg på best mulig måte kunne følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få den informasjonen jeg ønsket. Et slikt intervju gav meg muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål, og til å ta opp spontane temaer som dukket opp underveis i samtalen. Dette for å få informasjon fra informantene, for på en best mulig måte kunne besvare min problemstilling.

3.4 Intervjuundersøkelsen

3.4.1 Utvalg

Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at forskeren forsøker å få rikelig med informasjon ut av et begrenset antall personer, såkalte informanter (Johannessen, et al., 2010). Viktig blir da spørsmålet om hvem som skal intervjues. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, altså et utvalg av informanter som innehar den kunnskapen eller egenskapene forskeren søker til sin studie (Thagaard 2009).

Jeg ønsket med min studie å belyse hva lærere mente om eget arbeid med kriserammede elever i skolen. For å få frem gode beskrivelser på område, ønsket jeg å gå i dybden på et mindre utvalg.

Jeg valgte å intervju 8 lærere, hvor alle hadde positive erfaringer i arbeid med kriserammede elever. Jeg ønsket å få frem deres vurderinger og tanker om eget arbeid med elever i krise. Mitt mål var å få frem variasjoner i fenomenet, se etter fellestrekk i informantenes svar og se om det var forhold som gikk igjen.

For å finne informanter henvente jeg meg til 6 barneskoler i en større by i Norge. Jeg kontaktet 4 av skolene per. telefon og 2 via e-post, hvor jeg fortalte om mitt forskningsprosjekt. Jeg fikk positiv respons hos 3 av de 6 skolene og sendte da over informasjonsskriv og intervjuguide til disse. Det viste seg at på de 3 skolene var det 6 lærere som ville la seg intervju og fortelle om sine erfaringer og sitt arbeid. I tillegg til skolene kontaktet jeg også to lærere som jeg kjente privat. Dette fordi jeg viste disse satt på mange erfaringer jeg ønsket å få ta del i. Begge var positiv til mitt forskningsarbeid og var mer en villig til å la seg intervju. I etterkant av dette tok jeg direkte kontakt med mine 8 informanter hvor vi avtalte sted og tid for intervjuene.

3.4.2 Beskrivelse av informantene

Informant 1. Kvinne, 55 år jobbet som klassekontakt for 4. trinn. Jobbet i barneskolen i 25 år. Utdannet, allmenlærer.

Informant 2. Kvinne, 50 år, jobbet som spesialpedagog på 2.trinn. Jobbet i skolen ett år, tidligere 15 år som pedagogisk leder i en barnehage. Av utdanning hadde hun førskoleutdanning og mastergrad i spesialpedagogikk.

Informant 3. Kvinne, 42 år. For tiden student i bachelorgraden i sosialt arbeid. Jobbet i barneskolen i 16 år. Utdannet allmennlærer.

Informant 4. Mann, 45 år. Jobbet som kontaktlærer ved 5.trinn. Jobbet i skolen i 10 år. Utdannet allmennlærer.

Informant 5. Mann, 32 år. Jobbet som kontaktlærer ved 6. trinn. Jobbet i skolen i 9 år, tidligere jobbet som pedagogisk leder i en barnehage. Utdannet allmennlærer.

Informant 6. Kvinne, 45 år. Jobbet som kontaktlærer for 4. trinn. Jobbet i skolen i 14 år. Har også erfaring fra arbeid i barnehage. Utdannet allmennlærer.

Informant 7. Kvinne, 28 år, jobbet som spesialpedagog på 2. trinn. Jobbet i skolen i 7 år, hvor 5 av disse som klassekontakt. Av utdanning allmennlærerutdanning og 1. avdeling spesialpedagogikk.

Informant 8. mann 31 år. Jobbet som kontaktlærer i 3. trinn. Jobbet i skolen 8 år.

Utdannet allmennlærer

3.5 Datainnsamling

3.5.1 intervjuguide og prøveintervju

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene, utarbeidet jeg en intervjuguide. Den bygde på en gjennomtenkt tilnærming til den kunnskapen jeg søkte og tok utgangspunkt i teorigrunnet for denne studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden inneholdt totalt 12 spørsmål. Jeg brukte mye tid på utformingen av spørsmålene, det er disse spørsmålene som skal dekke min problemstilling. Det vil si at de svarene jeg får skal gi meg nok informasjon til at jeg skal kunne komme med en konklusjon i forhold til problemstillingen (Larsen, 2007).

For å øke min selvtillit og trygghet som intervjuer, bestemte jeg meg for å gjennomføre et prøveintervju. En intervjuer som utstråler sikkerhet, vil gi den trygghet og tillit som trengs i møte med informantene. Andre grunner for å gjennomføre et prøveintervju, var å få testet intervjuguiden og det tekniske utstyret som skulle brukes for lydopptak. Videre så jeg for meg at et prøveintervju kunne si noe om hvor lang tid hvert intervju ville ta.

Jeg gjennomførte mitt prøveintervju på en allmennlærer med klassekontakt ansvar. Denne læreren kjente jeg litt fra før, noe som gjorde at situasjonen ble mindre skummel. Under prøveintervjuet gjorde jeg noen viktige erfaringer, og justerte intervjuguiden i forhold til dette. Prøveintervjuet gav meg også trening og kunnskap i hvordan jeg skulle gjennomføre selve intervjusituasjonen på en best mulig måte. Jeg erfarte at samtidig som det var viktig å følge spørsmålene i intervjuguiden, var det viktig å ha en spørrende og åpen holdning for å få fram mest mulig av informantenes erfaringer. Det var viktig for meg å få fram vedkommendes personlige opplevelser og erfaringer (Postholm 2005). Jeg opplevde intervjurollen som krevende. Det å skulle klare å holde fokus på informanten og hans fortelling, samtidig som jeg skulle passe at jeg fikk stilt de spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene jeg burde var krevende. Tilbakemeldingen fra informanten var god. Hun oppfattet meg som rolig og sikker i intervjusituasjonen. Hun følte seg ivaretatt og hadde en positiv opplevelse av intervjuet.

3.5.2 Hvordan intervjuene foregikk

I mitt forskningsprosjekt var intervjuene samtaler hvor jeg som forsker og forskningsdeltakeren konstruerte kunnskap sammen (Thagaard, 2009). Under intervjuene gav informantene meg data som jeg seinere skulle kategorisere og tolke (Thagaard, 2009).

Informantene fikk anledning til å bestemme hvor intervjuet skulle foregå. Jeg hadde et intervju hjemme hos meg, et intervju hjemme hos informant, mens de siste seks ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Alle samtaler foregikk uten ytre forstyrrelser. Samtalenes varighet varierte fra 45 minutter til halvannen time. Stemningen under intervjuene var hyggelig og uformell. Informantene virket avslappede og ga meg utfyllende svar. I forkant av intervjuene hadde jeg lest meg på litteratur i forhold til strategier for å gjennomføre et godt intervju. Jeg ønsket å skape en positiv og rolig atmosfære slik at informanten ville føle seg komfortabel og trygg. Det er et mål ved intervjusituasjonen å skape tillit slik at informanten åpner seg om de temaer en ønsker informasjon om (Thagaard, 2009). Jeg brukte diktafon under alle intervjuene, noe som gjorde at jeg kunne rette min fulle oppmerksomhet mot informanten og vår samtale. Selv om jeg hadde spørsmål og tema på intervjuguiden som skulle berøres, la jeg opp til at dette ble samtaler der vi var i dialog, og oppklarings spørsmål ble stilt underveis.

3.6 Analyse

Å analysere betyr at den innsamlede informasjonen komprimeres, systematiseres og kategoriseres. På denne måten gjør man informasjonen lettere å arbeide med. Gjennom analyse prøver forskerne å finne mening og sammenhenger i datamaterialet, man ser etter likheter og sammenhenger. Analyseprosessen har foregått gjennom hele studiet, helt fra jeg begynte å sette sammen prosjektet og formulere problemstillingen har analysearbeidet pågått. Man tolker og analyserer arbeidet underveis og justerer studien fortløpende på bakgrunn av dette (Thagaard, 2009).

I mitt analysearbeid benyttet jeg meg av temabasert analyse, hvor datamaterialet inndeles i temaer og etter hvert i kategorier. Nå prøver jeg og finne ut av hva dataene egentlig forteller om problemstillingen. Analysen har til hensikt å sammenfatte ulike funn og framheve særskilte betydninger. Den etterfølgende tolkningen innebærer forskerens selvstendige vurdering og drøfting av hva datamaterialet egentlig sier og ikke sier (Thagaard, 2009).

Befring (2007), viser til fire grovt skisserte trinn å forholde seg til i analyseprosessen. Jeg valgte i mitt analysearbeid å følge disse trinnene. Det første trinnet er å transkribere lydopptakene, det vil si å gjøre informantenes svar tilgjengelige ved å gjøre lydopptakene skriftlige. Dette var svært tidskrevende, men jeg så tidlig nytten av å ha alt skrevet ned. Jeg hørte på ett og ett intervju mens jeg detaljert omskrev disse til bokmål. Jeg lyttet til intervjuene flere ganger, for å være sikker på at ikke viktig informasjon gikk tapt. Jeg hadde til sammen 57 sider med transkriberte intervjuer. Meningen var å få materialet over på et oversiktlig og strukturert nivå, slik at den videre analysen ble lettere (Befring 2007).

Selv om koding av materialet foregår gjennom hele analyseprosessen, kan dette sies å være andre trinn. Å analysere betyr og ”dele noe opp i biter”, altså kode materialet (Befring 2007). Denne kodingen går i hovedsak ut på å finne sentrale nøkkelord og temaer slik at materialet kan deles opp og forenkles. I starten virket dette komplisert og vanskelig. Jeg slet litt med å finne de rette temaene jeg ønsket å fokusere på. Etter hvert som transkriberingen av intervjuene ble avsluttet, merket jeg meg visse sentrale temaer som jeg grep fatt i slik at datamaterialet kunne reduseres og konsentreres (Befring 2007).

<i>Temaer</i>	<i>Kategorier</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Lærenes kunnskap 	<ul style="list-style-type: none"> • Vitenskaplig kunnskap • Intuisjon og medmenneskelighet
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogiske tiltak 	<ul style="list-style-type: none"> • Skolen som fristed • Samtaler • Organisatorisk tilrettelegging
<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • Ekstern hjelp • Foreldre og kollegiet
<ul style="list-style-type: none"> • dilemmaer 	<ul style="list-style-type: none"> • Usikkerhet og frykt • Pedagog/psykolog • lærerollen

Det tredje trinnet omfatter kategorisering og organisering av datamaterialet. All data bør være godt organisert for at forskeren skal kunne foreta en best mulig vurdering av resultatene (Befring 2007). Jeg satte selv opp et oversiktlig skjema over mine temaer. I arbeidet med å finne frem til disse, passet jeg på at de samsvarte med problemstillingen og intervjuguiden. Jeg brukte de temaene jeg hadde funnet i punkt to og begynte å samle materiale under disse. Etter hvert som dataen ble plassert under hvert av temaene, kunne jeg se noen sentrale fellestrekk. Disse fellestrekkene ble satt som kategorier under hvert tema. Disse kategoriene vil jeg ta med videre i diskusjonsdelen, hvor jeg ser nærmere på, sammenligner og trekker konklusjoner av det innsamlede materialet (Thagaard, 2009).

Det siste og fjerde trinnet handler om å finne frem til både særegne fellestrekk og spesielle fenomener blant informantenes svar, altså tolke og trekke konklusjoner (Befring 2007). I denne fasen brukte jeg temaene og kategoriene jeg hadde satt opp til å sammenfatte informantenes svar og finne likheter og forskjeller. Jeg gikk gjennom lydopptakene samtidig som jeg hadde det nedskrevne materialet foran meg. Jeg gikk gjennom alle spørsmål og svar for hvert tema. Prosessen var veldig krevende, men svært spennende og interessant, da jeg endelig kunne se sentrale trekk tre frem.

4.0 Forskningsetikk

Ved et hvert studie er det viktig å ta stilling til og vurdere hvordan de etiske retningslinjene blir fulgt. I hovedsak dreier dette seg om ivaretagelse av informantene, hvilke konsekvenser det har å delta, hvordan konfidensialitetsprinsippet blir overholdt og viktigheten av å innhente informert samtykke (Kvale et al., 2009 og Thagaard, 2009). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer for forskningsetikk. En nøyaktig og bevisst holdning til etiske problemstillinger er viktig for gjennomføring av en kvalitativ studie. Det å etablere og opprettholde trygge og gode tillitsforhold til deltagerne, er av stor betydning for forskningsarbeidet. Forskeren må tenke gjennom sin væremåte for på den måten å skape tillite gjennom å opptre ryddig og saklig overfor informantene under hele forskningsprosessen (NESH, 2009). Personvernets ivaretagelse er også en del av forskningsetikken. I Norge har vi et eget personvernforbund i regi av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for forsker- og studentprosjekt som gjennomføres ved universiteter, høyskoler, helseforetak og forskningsinstitusjoner (Personvernombudet for forskning, 2010).

I mitt studie har jeg etterstrebet at forskningen min skal være etisk troverdig, til å stole på. Jeg har reflektert og tenkt grundig over de konklusjoner jeg har tatt og de vurderingene jeg har gjort både i forkant, underveis og i etterarbeidet (Befring, 2002). Dette prosjektet er meldt inn til NSD og fått godkjenning.

4.1 Etiske prinsipper

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskermiljøet så vel som i forhold til omgivelsene. Forskingen må altså underordne seg etiske og juridiske retningslinjer (Thagaard, 2009). I denne delen vil jeg ta for meg forskningsetiske vurderinger, prinsipper og retningslinjer det er nødvendig å ta hensyn til under planlegging, gjennomføring og etterarbeidet med et forskningsprosjekt (Ringdal, 2001).

4.1.1 Forskerens forforståelse og relasjon til informantene

Med forforståelse menes erfaringer, teorier og kunnskaper forskeren har om temaet før forskningen starter. Denne forforståelsen vil prege det forskeren ser og tolker, og vil alltid være subjektiv. Forskeren må ta hensyn til dette i utarbeidelsen av forskerrapporten, da valgene hans og hans forforståelse vil kunne påvirke forskerens analyser, og ha betydning for hva han velger å fokusere på i dokumentasjonsmaterialet (Aase og Fossåskaret, 2007).

Relasjonen mellom forsker og informant er også viktig under datainnsamlingen.

Datamaterialet skapes i relasjonen mellom forskeren og informantene. Den ideelle relasjonen vil være en relasjon preget av varme, åpenhet og respekt (Alver og Øyen, 1997). Et slikt forhold vil kunne skape forståelse og tillitt, men vil også kunne skape etiske dilemmaer. Informantene vil kanskje åpne seg og si mer enn de egentlig ønsker? Man kan også tenke at forsker vil ønske å gjøre informanten fornøyd med forskningsresultatet og de konklusjonene han kommer med.

Det kvalitative forskningsintervjuet gir et asymmetrisk forhold mellom forsker og intervjuperson. Forskeren har sine egne individuelle mål i samhandlingssituasjonen, han er den som har utarbeidet forskningsbetingelsene, og bestemt hvem som skal delta. Forskeren bestemmer også hvordan data skal analyseres, tolkes og presenteres. Man må også ta høyde for at forskerens tilstedeværelse vil kunne påvirke informantene og de svarene de gir. Forskeren må være dette bevisst og handle ut fra tanken om informantens beste (Aase og Fossåskaret, 2007).

Under intervjuene etterstrebet jeg både å kunne observere, høre og se på informantene med empati og anerkjennelse. Under hele forskningsprosjektet var det mitt ansvar som forsker og tenke gjennom og opptre på en etisk riktig måte. Jeg ønsket å gjøre intervjusituasjonen så behagelig og skånsom som mulig, slik at informantene skulle føle seg ivaretatt og respektert. Under intervjuene slo jeg av diktafonen når informantene ble for personlig og gikk utover det jeg ønsket til mitt prosjekt. Jeg var åpen om når jeg gjorde dette og gjorde mine informanter bevisst på at de var utenfor tema. I et av intervjuene tok vi opp igjen et slikt tema etter at selve intervjuet var over. Vi stoppet diktafonen og informanten fikk fortelle fritt om sin opplevelse.

I etterkant av intervjuene fikk jeg gode tilbakemeldinger fra informantene. Informantene følte intervjusituasjonen hadde fungert godt og de ytret en følelse av takknemmelighet for at jeg hadde tatt opp temaet elever i krise. Flere av informantene kunne fortelle at de satt igjen med en god følelse av at noen hadde lyttet til dem og tatt del i deres historier på godt og vondt.

4.1.2. Informert samtykke

NESH definerer prinsippet om informert samtykke slik:

”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser for dem” (Thagaard 2009, s.26).

Alle forskningsprosjekter som inkluderer personer, krever informantenes informerte og frie samtykke. Dette er for å forebygge krenkelser av personlig integritet. Før forskningsprosjektet settes i gang skal informantene være opplyst om formålet med prosjektet, hvilken metode som skal benyttes og eventuelle følger av deltagelsen. I tillegg er det viktig å informere at kvalitative studier er fleksible og kan endre seg noe underveis (Aase og Fossåskaret, 2007).

At samtykke er frivillig vil si at deltakerne får velge helt fritt om han eller hun vil delta og dette skal skje uten noen form for ytre påvirkning eller press. Deltakeren kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser (Postholm, 2005).

Jeg tok kontakt med 6 skoler som jeg ønsket informanter fra, hvor jeg på e-post og telefon fortalte om mitt prosjekt. De tre skolene jeg fikk positiv respons fra tilsende jeg informasjonsskriv og intervjuguide. I forkant av hvert intervju informerte jeg også om deres rettigheter og understrekte at undersøkelsen var frivillig og at det er helt greit og trekke seg ut når som helst.

4.1.3. Konfidensialitet og skade

Et annet grunnprinsipp for en forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Respekten for den enkelte er en viktig forutsetning for dette kravet (Alver og Øyen, 1997). Prinsippet om konfidensialitet innebærer at de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2009). Dette betyr at alt materialet som forskeren får tilgang til skal oppbevares på en slik måte at uvedkommende ikke får adgang til det. All informasjonen forskeren får gjennom datainnsamlingen skal anonymiseres slik at informantene ikke kan gjenkjennes i det ferdige materialet som publiseres. I tillegg må det tenkes igjennom forhold som lagring av data, bearbeidelse av data og taushetsplikten (Thagaard, 2009).

Jeg har i min studie anonymiser både personer og skoler slik at de ikke lengre er identifiserbare. Elevene i casene har fiktive navn og alderen kan være justert noe. Alle innsamlede data har jeg oppbevart i låst skap. Det som har ligget på min pc, mens jeg arbeidet har vart beskyttet med passord. I etterkant av mitt prosjekt vil alle opplysninger om personer og skoler bli slettet og makulert.

4.2 Forskningens bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet

Vurdering og refleksjon omkring studiens troverdighet, handler om hvorvidt arbeidet er gjennomført på en tillitvekkende måte. Innenfor forskningen, søkes objektiv sannhet, og begreper som reliabilitet, validitet og generalisering står sentralt (Thagaard, 2009). I kvalitativ forskning blir begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet ofte erstattet med begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. Troverdighet knyttes til framgangsmåten i undersøkelsen, bekreftbarhet knyttes til tolkning av resultatene og overførbarheten sier noe om at tolkninger basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard 2009).

Troverdighet er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og bearbeides (Thagaard, 2009). I kvalitativ forskning kan man styrke troverdigheten ved og gi leseren beskrivelse av hele fremgangsmåten i forskningsprosessen. Forskningen skal være mulig å gjenta, slik at en annen forsker kommer fram til de samme resultatene ved hjelp av den samme metoden. Forskeren gjør det mulig å spore dokumentasjon av data, metoder, avgjørelser og resultat gjennom prosjektet (Johannessen et al., 2010).

I min studie har jeg prøvd å sikre troverdighet gjennom å prøve og ikke påvirke informantenes svar. Jeg fokuserte på å la informantene fortelle mest mulig fritt, men forholdt meg til intervjuguiden under alle intervjuene. Dette for å få en så lik gjennomgang som mulig, samt at grunnlaget for å kunne sammenlikne resultatene ble bedre. Jeg har prøvd å ha en mest mulig åpen fremstilling av min forskningsprosess og intervjuforløp.

Jeg har også vært nøye i transkriberingen av intervjuene for at svarene skal bli helt korrekt kopiert. Jeg valgte å transkribere intervjuene kort tid etter gjennomføringen av intervjuene, på denne måten forstå svarene bedre, noe som også styrker troverdigheten.

Bekreftbarhet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Bekreftbarheten av forskningen kan vurderes i spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkelighet vi har studert, gir resultatene svar på det undersøkelsen hadde til hensikt å undersøke? Forskeren må spesifisere hvordan han kom fram til den konklusjonen som undersøkelsen resulterte i, ved å gjøre rede for framgangsmåter, og videre egen posisjon i forhold til feltet. Dette er forhold som jeg har forsøkt å gjøre rede for i dette kapittelet. Videre kan også spørsmålet om bekreftbarhet knyttes til muligheten for å sammenligne resultatene med resultater fra andre undersøkelser. Bekreftbarheten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre. I denne studien henvises det til ulike studier gjort nasjonalt og internasjonalt. Jeg har gjennom hele prosessen vært min egen verste fiende ved kontinuerlig å lete etter feilkilder og årsaker til at resultatene ikke kan vurderes som troverdige. Jeg har forsøkt på best mulig måte å forholde meg til etiske retningslinjer og etterstrebet en studie som oppfyller kravene om troverdighet og bekreftbarhet.

Overførbarhet dreier seg om funnene har gyldighet utover utvalget, konteksten og er relevant og anvendbart i andre situasjoner og sammenhenger (Thagaard, 2009). Det er forskerens oppgave å argumentere for relevansen av hans eller hennes. Overførbarhet kan også henge sammen med gjenkjennelse, slik at personer med erfaring fra, eller kjennskap til de fenomenene som beskrives, kan kjenne seg igjen i forskerens tolkninger (Thagaard, 2009).

Min undersøkelse dreier seg om læreres syn på eget arbeid med kriserammede elever. I denne studien vil det både være mulig at resultatene kan være relevante i en større sammenheng

og at mennesker kan kjenne seg igjen i funnene. Resultatene fra min undersøkelse kan ikke overføres til å skulle gjelde alle lærere, da utvalget besto av 8 lærere som alle hadde jobbet med krisehåndtering og hadde positive opplevelser av dette. Undersøkelsen gir et innblikk i hvordan disse lærerne opplever sin situasjon, og kan kanskje således være med på å bidra til mer kunnskap omkring dette fenomenet. I tillegg kan studien generere videre forskning på feltet.

5.0 Presentasjon av funn

I denne delen vil jeg presentere resultatene som kom frem i intervjuene. Temaene blir illustrert gjennom hyppig sitatbruk. Bruk av sitater kan gå på bekostning av lesbarhet og skriveflyt, men jeg prioriterer likevel sitater i forsøket på å løfte frem og tydeliggjøre informantene.

5.1 Pedagogers kunnskap om kriser og traumer

Skolen møter, og vil møte, elever som er rammet av kriser som påvirker deres læring. Skolen må og skal ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å fange opp, sette inn tiltak og forebygge når elever kommer i krise. Informantene jeg intervjuet var engasjerte da vi snakket om fagkunnskap og kompetanse. De formidlet tanker om hva kunnskap er og hva den burde inneholde. De var opptatt av vitenskaplig kunnskap kontra intuisjon og erfaring.

5.1.1 Vitenskaplig kunnskap

”Vi har vel aldri tilstrekkelig kompetanse når det kommer til noe som helst” Siw
Siw som er utdannet førskolelærer med master i spesialpedagogikk, sa at hun ikke hadde fått noe kunnskap om krisehåndtering i sin grunnutdanning. Hun synes at hun fikk noe kompetanse gjennom masterstudiet, men at hun gjerne skulle fått mer kunnskap om dette. I masterstudiet hadde de lest om kartlegging av traumer og videre kunnskap om hva traumer kan føre til hos barn. Hun oppfattet at arbeidsgivere og andre pedagoger rundt henne forventet at hun hadde mer kompetanse rundt temaet siden hun hadde masterstudiet i spesial pedagogikk.

”Jeg hadde ingen undervisning om elever i kriser i grunnutdanningen min. Slik som samfunnet vårt har utviklet seg de siste 20 åra, med åpenhet og toleranse rundt blant annet krisehendelser, burde det være på sin plass i 2013 at vi som arbeider med barna får den formelle kunnskapen vi trenger” Ole

Ole, sa at han ikke hadde hatt noe om kriser verken i grunnutdanning eller senere i kurssammenheng. Dette var noe han ønsket å lære mer om slik at han kunne ta seg av de kriserammede elevene på en best mulig måte.

”I de vanskelige samtalene føler jeg at jeg har den faglige kompetansen, men det kjennes som menneske. Jeg blir sliten og helt utmattet, føler som hjernen jobber hele døgnet”. Siw.

Siw forteller at hun i sitt masterstudie i spesialpedagogikk har fått en del kunnskap om å takle vanskelige situasjoner, blant annet disse vanskelige samtalene man står ovenfor både i forhold til barn og foresatte. Hun sier at selv hvor mye man lærer og prater om krisehåndtering i utdanningen, vil man aldri bli helt forberedt på hvordan man takler ting i virkeligheten. Det er så

mye følelser som kommer sier hun. Man blir som menneske sterkt berørt. Man kan ha et vist bilde og sett for seg hvordan ting er og hva som har skjedd, men når da en mor eller et barn åpner seg og forteller sin historie så kan det oppleves veldig sterkt og intenst. Da kan det være vanskelig å holde fokus og klare å gjøre og si de rette tingene.

”Når vi som lærere og hjelpere skal kunne bidra på en best mulig måte, trenger vi faglig innsikt i det som skjer med et barn som opplever sorg og kriser. Videre må vi få kunnskap om hvordan vi skal drive sorgarbeid blant barna, både på individnivå og systemnivå” Stig

5.1.2 intuisjon og medmenneskelighet

”Mitt redskap i krisehåndteringsarbeidet er meg selv, meg selv og meg selv. Det vi gjør i vårt arbeid med elever i vanskelige situasjoner er påvirket av kunnskaper, erfaring, verdisyn og medmenneskelighet” Per

Per, forteller at han føler arbeidet med kriserammede elever går fint på tross av manglende fagkunnskaper. I yrker der man jobber for mennesker og med mennesker, vil ord som empati, respekt, forståelse, toleranse og kjærlighet være avgjørende.. Han snakker om menneskets "usynlige" krefter, kunnskaper og evner som er styrt innenfra hos den enkelte lærer. Per vektlegger sin kunnskap om mennesket og dets utvikling og fungering i krisearbeidet. Dette er lærere gode på, og har hatt rikelig med undervisning om i allmennlærerutdanningen. Fagkunnskaper om krisehåndtering og bred kompetanse ville uten tvil være en fordel i arbeidet, men er ikke avgjørende for om man gjør en god jobb eller ikke.

Berit forteller at i hennes grunnutdanning som allmenlærer, hadde hun hatt en halvdags kurs om kriser og traumer hos barn. Hun følte kurset var overfladisk og gikk mer på diagnosesetting enn hvordan man som lærer i skolen konkret skulle arbeide med krisehåndteringen. Hun føler at det hun gjør går på intuisjon og medmenneskelighet. Berit sa også at hun synes det var vanskelig å vite hvilke reaksjoner man skal se etter. Mange av reaksjonene er så lik andre utfordringer slik som eksempel ADHD sier hun. Kriserammede elever kan ofte fremstå som hyperaktive siden de ikke har ro i kroppen, og de kan slite med konsentrasjonsproblemer. Hun kunne enkelt forstå hvorfor mange pedagoger kunne feiltolke disse signalene.

”Hun hadde ikke noen spesielle reaksjoner. Hun var en sånn stille og plikttoppfyllende jente.” Ole Jenta Ole snakker om hadde en far som var alvorlig syk. Samarbeidet med hjemmet hadde fungert godt under hele sykeforløpet og jenta var blitt tatt med i hele prosessen. Det skolen følte ble deres jobb i denne situasjonen var å være der for jenta om hun trengte det. De viste omsorg og var støttende. I en slik situasjon var det vanskelig å vite om det og bare være medmenneske

var nok, forteller han. I ettertid i samtale med jenta fikk han bekreftet at for hun var det viktigste i den vanskelige tiden å vite at læreren viste og at hun følte han var der for henne.

Oppsummerende kommentar

Sju av 8 informanter mente at de ikke hadde tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse rundt kriser hos barn, og ønsket mer kompetanse på området. Siw mente at hun hadde en del kompetanse. En del av kunnskapen hadde hun ervervet gjennom sitt masterstudie, men mye av det hun hadde lært var av erfaring. Informantene mener kunnskap om krisehåndtering er noe de bør og skal ha, da arbeidet med kriserammede elever er en viktig del av deres skolehverdag.

Informantene gav uttrykk for at de har for lite kunnskap om kriserammede barn, og de mener at de ikke har lært nok verken i grunntidning eller i eventuell videreutdanning. Noe av det de trekker frem både i dette spørsmålet og videre i intervjuene er vanskeligheter med å skille krisereaksjoner fra andre lignende diagnoser som for eksempel ADHD. Videre mener informantene at de gjør en god jobb med elever i vanskelige situasjoner, men at mye av krisehåndteringen går på ønsket om å hjelpe, ren intuisjon, erfaringer og medmenneskelighet. Dette viser at mye av den kunnskapen lærerne innehar og som anvendes og fungerer i krisehåndteringen ikke nødvendigvis er forankret i dokumentert vitenskap.

5.2 Ulike pedagogiske virkemidler

Alle elever i grunnskolen har rett til å få undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Pedagogiske tiltak i skolen skal bygge på et overordnet mål om en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. I mine intervjuer fikk jeg innsyn i informantenes arbeid i skolen med kriserammede elever. De fortalte om en skolehverdag hvor de ønsket å hjelpe kriserammede elever på en best mulig måte.

5.2.1 Samtaler

”Jeg bruker alltid samtaler som et pedagogisk hjelpemiddel i mitt arbeid med barn som har opplevd vanskelige hendelser”. Per

Per forteller at han i sitt arbeid ved flere anledninger har hatt elever i klassen som har opplevd kriser i livet sitt. Barn som møter særlige utfordringer i livet trenger faglig bistand, og vi lærere trenger redskaper for å hjelpe dem. Det viktigste redskapet er samtalen sier han. Barn har behov for hjelp til å bearbeide vonde opplevelser. Når barnet får hjelp til bære smerten og hjelp til å sette navn på det de opplever, får de hjelp til å forstå det som har skjedd og hva som skjer videre. Hendelsen vil da etter hvert bli begripelig og håndterbar for dem.

Nina, forteller om sine opplevelser med samtaler i klassen og hos enkelt elever. Hun har hatt to ulike episoder med elever i klassen som har opplevd kriser. Ved begge anledningene brukte hun samtale som et viktig virkemiddel i oppbyggingen av elevene. Hun forteller at den ene hendelsen hadde hun ikke oppdaget om det ikke hadde vært for at hun valgte å samtale med klassen om et tvprogram med tema seksuelt missbruk. Ved at hun våget å samtale med klassen om dette kom det frem at en av hennes elever ble nettopp dette, seksuelt misbrukt. Det er viktig å tørre å bruke samtaler og det er viktig å kunne lytte til elevene. Det gjelder å finne balansen slik at man ikke blir underaktiv og samtalen dør ut, ei heller overaktiv for da slukner barnets oppmerksomhet.

”Elever er like ulike som de er antall elever og hver av dem trenger å bli møtt og sett som de unike individer de er”. Ole

Ole forteller hvor viktig det er å få barnet til å få troen på seg selv tilbake etter at det har vært utsatt for krise. Han forteller at han bruker samtaler til å bygge opp eleven og til å gjøre verden trygg og forutsigbar for han igjen. For å oppleve trygghet er vi avhengig av å ha tro på at tilværelsen er forutsigbar, i alle fall en viss tid fremover. Når livet er blitt snudd opp ned, og det man ikke trodde kunne hende, likevel har hendt, da er det vanskelig å beholde troen på at her er det trygt å være.

Ole forteller at på deres skole er samtaler med barn et fremtredende og viktig tema både på fagdager og personalmøter. De ønsker å kunne bruke samtaler på en god og hensiktsmessig måte. Han merker likevel at det ikke er for alle lærere å ta disse samtaler og at det blir opp til hver enkelt lærer om de vil ta dette gode virkemiddelet i bruk eller ikke. Han mener bestemt at gutten i naborommet som har mistet sin far ikke får den oppfølgingen av sin kontaktlærer som om gutten hadde vært en del av hans egen klasse. Ole mener også samtaler fungerer ypperlig til faktaformidling. Elevene trenger opplysninger om hva som har skjedd, når det skjedde og hva som skjer videre. Han mener det er bedre elevene får den informasjonen hos han som voksen kjent kontaktlærer, enn fra guttene på hjørnet. Situasjoner utenom det vanlige skaper interesse og rykter. Om man får gitt hurtig og presis fakta informasjon kan man stoppe mye av den skadelige rykteflommen sier han.

”Jeg tror at noen ganger kan vårt ønske om å hjelpe bli så stort at vi glemmer litt å se elevens eget behov”. Heidi

Heidi, forteller at i sitt møte med en kriserammet elev, var ikke samtaler av nødvendighet. Hun hadde en elev som hadde en far med dødelig kreftdiagnose. De viste at han skulle dø i løpet av noen måneder. Hun hadde en samtale med eleven hvor de snakket litt om situasjonen. Hun fikk gitt uttrykk for sin sympati og forståelse med eleven og hennes familie. De gjorde samtidig en

avtale om at eleven når som helst kunne gi Heidi et tegn om hun ville snakke. Hun kunne også få forlate klasserommet ved behov. Denne jenta benyttet seg aldri av noen av de to mulighetene og fungerte på en god måte i timene. Jenta ville ha skolehverdagen så normal som mulig. Hun hadde nok med sykdom og sorg hjemme og ønsket å bruke skolen som et fristed bort fra all elendigheten. Heidi, forteller at man skal være åpen og proaktiv i forhold til sine elever, men også klare å se og etterfølge elevenes egne ønsker og behov.

”Jeg mener de vanskeligste samtalene med de kriserammede elevene ikke er vår oppgave å ta, i alle fall ikke uten veiledning fra fagpersoner”. Bente.

Bente er åpen for å gå i samtale både med enkelt elever og i klassen, men er skeptisk til egen kompetanse på området. Hun mener fagpersoner med større kompetanse på feltet burde ta disse viktige samtalene, eller veilede lærerne i forkant. Spesielt når man vet hvor viktig de er for å minske risikoen for senere plager hos den utsatte eleven. Hva er egentlig vår rolle som lærer, spør hun. Bente, forteller i sitt intervju at hun unngår å samtale for mye med utsatte elever. Hun mener det er viktig at eleven får være slik hun var før hendelsen og ikke plutselig bli en annen. En som alle skal syns synd på, en som blir identifisert med hendelsen og ikke som den jenta hun var tidligere. Traumatiserte elever må få lov å komme på skolen og ha en normal skolehverdag som alle andre.

Berit, mener også som Bente at slike samtaler bør utføres av personer med formell kompetanse. Om vi som lærere skal ta disse samtalene, skal de gjøres ordentlig og på en best mulig måte for å hjelpe barnet videre. Dette kan kun foregå om lærere får opplæring og kompetanse på området, sier Berit. Samtidig legger hun til, at hun selvsagt samtaler med elever som måtte ønske dette og har hatt mange gode samtaler både med elever, klassen og foreldre.

Nina, merket ingenting på sin elev før eleven selv valgte å fortelle henne det i sin loggbok. Etter at historien hennes var kommet ut, kom reaksjonene. Da ble hun veldig opptatt av Nina og hennes væremåte ovenfor henne. Hun ble veldig nær henne og hun følte på slutten at hun var gått langt utover sin rolle som kontaktlærer. Da hun prøvde å distansere seg litt, kom sinne og frustrasjonen hos eleven frem, forteller Nina. Tiltak ble umiddelbart satt inn hos denne jenta. Det første Nina gjorde var å samtale med henne. Eleven åpnet seg og fortalte sin historie. Jenta var veldig bestemt på at ingen andre enn Nina, politi og barnevern skulle vite noe. Nina fikk etter hvert lov og involvere skoleledelsen og PPT. Jenta fikk lov å ta pause i timene, gå ut av klasserommet, hun hadde mindre lekser og vi hadde hyppige samtaler. Nina gav henne sitt private telefonnummer, der hun var tilgjengelig hele døgnet. I denne saken sto Nina som lærer helt alene og fikk ingen hjelp fra noen utenfra. Det var en liten bydel hvor alle kjente alle og ingen turte å ta første skrittet for å få saken opp. Nina som tilflyttet lærervikar fikk dermed ingen

støtte og hun og eleven ble sittende igjen med hele saken. Alt hun lovde jenta av tiltak slik at livet hennes ble bedre hendte ikke. Jentas tillit til Nina avtok, samtidig som utageringen hos tiltok. Nina gjorde det hun kunne og mer til, men lite hjalp det.

5.2.2 Skolen som fristed

”Har ikke satt i gang spesielle tiltak annet en å vise eleven at jeg vet og er her for han” Ole
Gutten det her var snakk om, var en gutt hvor faren døde etter et lengre sykdomsforløp. Gutten viste ingen reaksjoner på skolen og Ole lot han derfor få ha skolen som sitt fristed hvor han kunne få være seg selv og være den han var før farens bortgang. Likevel var dette en vanskelig avgjørelse å ta. Ole var redd for å trenge seg på og trekke sorgen inn i skolehverdagen hans.

”Hun ønsket bare å få være seg selv, som den jenta hun var før ulykken” Heidi
Heidi, forteller om jenta som nettopp hadde mistet faren sin i en tragisk ulykke. Hun beskriver en jente som er glad på skolen, sosial og med mange venner. Jenta viste at læreren viste og virket fornøyd med det. Hun hadde anledning til å forlate klasserommet om hun hadde behov for å være litt alene, eller oppsøke lærer får å snakke om det var ønskelig. Denne jenta gjorde ikke dette, men fulgte undervisningen og skolehverdagen som alle de andre elevene i klassen. Heidi forteller at samarbeidet med mor i denne vanskelige perioden var veldig godt og at mor håndterte situasjonen på en veldig god måte. Klassen var også veldig involvert, de snakket om ulykken i klassen og jenta fikk fortelle hva hun tenkte og følte. Klassen dro samlet til kirkegården, hvor faren var gravlagt og de la ned blomster og tegninger de hadde tegnet på skolen. Heidi forteller om en situasjon og en tid fylt av varme og omsorg. Elevene tok seg av jenta, lot henne få fortelle uavbrutt om faren sin i samlinger og de kom med råd og tips.

Heidi forteller videre at grunnleggende utdanning er en menneskerett som også gjelder i krisesituasjoner. For mange barn og unge i ekstremt vanskelige situasjoner blir skolen et fristed i en usikker hverdag. Skolen kan gi beskyttelse, viktig informasjon, håp for fremtiden og en mulighet til å bearbeide det man har vært gjennom. For jenta Heidi forteller om ble skolen et fristed hvor hun kunne få være den samme som hun var før farens død. Hun kunne få lov å leke og være glad, samtidig som hun fikk rom får og ta opp ting om hun ønsket dette.

5.2.3 Organisatoriske tiltak

”Han skvetter til om noen tar i ham eller ved plutselige høye lyder” Per

Per snakker om en gutt som opplever vold i hjemmet. Gutten sliter med dårlig konsentrasjon, han er oppfarende og urolig. Konsentrasjonsproblemer kan gjøre det vanskelig å følge med i timene eller fokusere ordentlig på arbeidsoppgavene. Pensum man nettopp har lest, blir glemt, eller man glemmer ting man skal ha med til skolen. Tankene begynner å vandre, og gode eller vonde minner trenger seg fram. Denne gutten som da gikk i 2. klasse, opplevde nettopp dette. Han fikk ikke med seg hva som foregikk i timene, han klarte ikke holde seg rolig og forstyrret dermed seg selv, lærer og sine medelever. Ulike tiltak ble satt i verks for denne gutten. Per, forteller de til tider var to lærere i timen/klassen slik at en lærer kunne fristilles til å yte særlig omsorg for eleven. Det kunne være å gå ut med han eller sette seg ned for å prate. Det var viktig å være tilgjengelig for han dersom han ønsket å snakke med lærer.

Per gjorde også faste avtaler om samtaler. Han og eleven hadde faste samtaler hver onsdag, noe som følte godt både for Per og eleven. I disse samtale var han rolig og delte villig av sine følelser og tanker omkring skolehverdagen. Sammen la de opp strategier for dagene fremover. I perioder fikk han mindre lekser og læreren spurte han ikke i timene.

Av den innsamlede dataen kommer det frem at lærerne er opptatt av et godt klassemiljø. De jobber med å skape en atmosfære av trygghet, stabilitet og aksept som vil styrke og føre elever fram mot en positiv identitet. De ønsker å være tydelig leder og gi elevene trygghet og støtte i deres utvikling og læring. For kriserammede elever er det ekstra viktig med tydelige lærere som arbeider for tilhørighet i klassen, arbeidsfellesskap og samtidig skape en aksepterende holdning til alle elever uansett vanske. Lærerne forteller om systematisk arbeid med relasjonsbygging, som vil øke både toleransen og vennskapen i klassemiljøet. Elever i vanskelige situasjoner trenger gode, støttende og aksepterende medelever.

”Jeg tenker ofte plassering i klasserommet som et tiltak. Elever som har det vanskelig skal kunne få sitte sammen med en venn for å føle seg trygg”. Stig

De tiltakene og virkemidlene som er mest fremtredende i datamaterialet er for eksempel plassering i klasserommet for eleven, ofte inntil vegg, nært lærer eller bestevann. Dobbel sett med skolebøker i perioder kan være et tiltak. Om hodet er fullt med andre tanker kan det være greit å slippe å glemme bøker både til skolen og hjem for leksegjøring. Mindre lekser og kortere skoledager er også tiltak som beskrives. Videre snakker informantene om å inngå avtaler med de elevene det gjelder, at de kan ta seg pauser ved behov, de kan forlate klasserommet, de kan snakke med voksne på skolen de har tillitt til, og de kan få lengre tid på prøver.

I tillegg kommer virkemidler som i befatter hele klassen som samtaler i plenum, arbeid med tegninger til f.eks. begravelser. Videre kan de bruke språket til å lage fortellinger og brev om den triste hendelsen. En lærer forteller om en far som dør i trafikkulykke, hvor hele klassen bruker noen undervisningstimer til å arbeide med trafikksikkerhet. Dette for at elevene skal føle at de bidrar med noe og at de skal føle situasjonen som håndterbar. Lærerne beskriver mange ulike tiltak og virkemidler i sitt arbeid med kriserammede elever. Av intervjuene ligger det hele tiden en undertone av engasjement, involvering, ønske om å hjelpe og behovet for å gjøre en forskjell for den utsatte eleven.

”Å bygge gode relasjoner til utsatte elever er en av de mest effektive måtene for en lærer å hjelpe et traumatisert barn på” Stig

Stig mener at når en elev føler seg verdsatt og tatt vare på av en lærer vokser elevens følelse av sikkerhet, og han blir mer åpen for læring. Det er viktig å møte barnet der det er, uavhengig av hvordan det oppfører seg. Ofte kan det være bakenforliggende årsaker som ligger til grunn for elevens atferd, avvisning eller passivitet. Når læreren blir positiv engasjert i elevens liv på skolen vil barnets fysiske, mentale og akademiske utvikling få positiv effekt og gi barnet god selvfølelse, sier han.

Oppsummerende kommentar

Alle åtte informantene forteller om ulike pedagogiske tiltak de har satt i gang for elever som har hatt det vanskelig. Tiltakene har variert i omfang og lengde. Lærerne forteller om en usikkerhet i forhold til når de skal starte og ikke minst når tiltakene skal avsluttes. Noen av tiltakene som gikk igjen i intervjuene var viktigheten ved at elevene viste at læreren viste. I enkelte tilfeller stoppet tiltakene der, mens i andre tilfeller ble det satt i gang omfattende tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet. Dette kunne være omorganisering av miljøet i klasserommet, som hvor elevene ble plassert. I flere av tilfellene ble eksterne hjelpeinstanser som PPT innhentet. Dette for rådgjøring og samarbeid.

Seks av de åtte informanter forteller at de bruker samtaler systematisk etter at en elev har opplevd krise. De forteller at de samtaler både med eleven det gjelder og med hele klassen. Alle seks har tatt kontakt med eleven rett etter episoden og avklart med han om hvordan de skal gå frem i arbeidet på skolen. I klassen har de snakket om hva som har skjedd, læreren har kommet med faktaopplysninger om hendelsen og latt elevene komme med sine reaksjoner og spørsmål. Videre har tre av lærerne jobbet kontinuerlig med samtaler som en del av det videre arbeidet. I tillegg hadde de tre jobbet med tegninger og ulike prosjekt i forbindelse med krisehendelsen. Lærerne viser at de på systematisk måte har møtt elever på en åpen og anerkjennende måte slik

at elevene har kunnet jobbet seg gjennom krisesituasjon på en god og trygg måte. De to siste informantene mine hevder også at de bruker samtale som hjelpemiddel i krisesituasjoner, men da på oppfordring fra eleven selv eller foreldre. De hevder at de er usikker på egen kompetanse og redsel for å gi barnet flere bekymringer.

Andre tiltak som kom frem var viktigheten av involvering. Å bruke klassen og elevens medelever i krisearbeidet var helt naturlig for mange av lærerne. De snakket åpent om hendelsen i klassen, de tegnet tegninger og lagde historier, de dro i kirka og var med i begravelser osv. Alle informantene er enige om at elever i vanskelige situasjoner trenger ekstra oppfølging og tilrettelagt undervisning i en periode.

5.3 Samarbeid

Skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres og foresattes medansvar i skolen. Foreldre er viktig for barns læring, og barn som får hjelp og støtte hjemme har større muligheter for å gjøre det bra på skolen. Skolen skal også legge til rette for samarbeid med ulike andre instanser ved behov. Informantene var veldig engasjert i dette spørsmålet og det virket som dette var et tema de hadde brukt en del tid på i personalgruppen.

5.3.1 samarbeid med foreldre og kollegier

”Nært samarbeid med foreldre er helt avgjørende for et godt resultat i krisearbeidet. Man håper jo at foresatte skal ha et ønske om samarbeid i krisesituasjoner, men av og til hender det at de har nok med seg selv og overlater alt til oss lærere”. Stig

Stig snakker om viktigheten av å bruke foreldrene som en resurs i arbeidet med en elev i krise. Han mener at det er viktig med hyppige samtaler med foreldre for å få informasjon om hvordan situasjonen er hjemme og på ulike fritidsarenaer.

Informantene forteller at samarbeid med foreldre og foresatte som regel går helt knirkefritt. Foreldrene har et ønske om det beste for sine barn og ønsker å gjøre hva de kan for å hjelpe. Informantene forteller at de bruker mye tid på å forberede seg til slike samarbeidsmøter med foreldre. De ønsker å skape et trygt og åpent samarbeid hvor foreldre og skole spiller på samme lag og hvor man kan tillate seg og vise følelser. Likevel er informantene klar på at deres jobb er å gjøre det beste for eleven og så må andre ta seg av foreldrene om de har behov for ekstra hjelp og støtte i vanskelige situasjoner. Datamaterialet jeg fikk inn forteller også om lærenes bekymringer i forhold til hvis samarbeidet med foreldre ikke går som de ønsker. En bekymring om at foreldre ikke ønsker å fortelle om situasjonen eller ikke ønsker kontakt med skolen i det hele.

”Hvor ble det av mine gode venner og kollegaer?” Nina

Nina hadde i sin klasse en jente som ble utsatt for seksuelt missbruk. Dette hendte på en plass hvor alle kjente alle. I hennes situasjon som lærer for denne eleven trengte hun støtte fra skoleledelsen og kollegaene. Både støtten og samarbeidet ble fullstendig borte. Ingen ville involvere seg og Nina opplevde at redselen for å legge seg ut med naboen ble viktigere en og hjelpe en liten jente i nød, eller støtte henne som lærer i denne vanskelige saken.

Nina, forteller med tårer i øynene om sin frustrasjon og hjelpeløshet da hun opplevde og nesten å bli frosset ut av skolemiljøet på grunn av sin innsats for sin elev. Hun forteller at mange nok opplever å føle seg alene i vanskelige situasjoner i klassen og med elever. Kollegaer har nok med sitt, vil ikke involvere seg, taushetsplikten kommer inn og ledelsen har ikke anledning eller kapasitet til å bidra. Hun har hørt om utallige slike historier sier hun. Samtidig legger hun til, at på den skolen hun jobber nå i dag er ting veldig annerledes. Her jobber de i team og deler hver en minst bekymring med hverandre. Det er en god følelse og føle at man får den støtten man så sårt trenger i sitt arbeid med kriserammede elever.

5.3.2 Eksternt samarbeid

”Koblet inn helsesøster med en gang, hun blir som en av oss i kollegiet” Berit

Fint og bruke helsesøster som resurs og samarbeidspartner når elever trenger ekstra oppfølging. Helsesøster har kommet mer på banen i samarbeidet med skolene de siste årene. Hun er på skolen tre dager i uken og er dermed lett tilgjengelig, sier Berit

Siw, forteller også at etter helsesøster begynte å være fysisk tilstede på skolen har samarbeidet blitt veldig mye bedre. Hun er lett å få tak i og det er ingen månedslange ventelister som hos BUP og PPT. Her får du svar med en gang hos en fagperson som ofte kjenner barnets historie fra de er født. Siw følte seg sikrere i møter hvor hun hadde helsesøsteren på skolen med. Hun har en dypere faglig kompetanse på området og kunne dermed bidra til at de sammen kunne oppnå en best mulig skolehverdag for eleven det gjaldt.

”PPT, gjør en god jobb med elever i vansker. Bare så synd at ventelistene er så lange og at hjelpen kommer så sent” Stig

Alle informantene uttrykker som Stig en frustrasjon ovenfor PPT og BUP og deres lange ventelister. Hjelpen kommer sent, men når den kommer er den god mener de. Her kan vi få råd og veiledning, samt at de i noen tilfeller også er fysisk inne i klassen og bistår, det føles trygt sier Stig.

”Synes samarbeidet med barnevernet var vanskelig. Vi fikk lite eller ingen tilbakemelding. Føler vi hadde en enveiskommunikasjon. Det er jo vi som er sammen med elevene hver dag. Om vi skal kunne hjelpe dem må vi få den informasjonen vi trenger”. Heidi

Heidi forteller om en frustrasjon i sitt samarbeid med barnevernet. Gutten hun jobbet med ble satt i fosterhjem men fortsatte i hennes klasse. Hun så en fremgang og en annen trygghet hos barnet. Etter hvert merket de at de tidligere symptomene eskalerte og at gutten igjen ble oppfarende og utagerende. Det viste seg at gutten skulle flytte hjem igjen noe skolen ikke hadde blitt informert om. Hun opplevde da at kommunikasjonen med barnevernet var borte. Hun følte en enveiskommunikasjon, der hun informerte til barnevernet, men fikk ingen informasjon tilbake. For henne følte dette som et problem da hun tidligere i samtale med gutten hadde signalisert at hun visste og at han bare skulle komme til henne om det skulle være noe. Hun følte et tillitsbrudd ovenfor gutten som nå utagerte uten at noen på skolen helt skjønnte hvorfor. Hun sier at om hun hadde blitt informert, kunne hun reagert annerledes og signalisert til gutten en mer forståelse til det som var på vei til å endre seg i hans liv. Heidi forteller om sin usikkerhet og tanker om hvorvidt det kunne være en diagnose som lå bak guttens adferd. Dette er noe som kunne vært unngått hvis hun bare hadde blitt informert om forandringene i guttens liv, sier hun.

Bente forteller også om et dårlig samarbeid med barnevernet. Også hun føler at samarbeidet blir enveiskommunikasjon, hvor hun gir informasjon og får ingen informasjon tilbake.

”Jeg bruker jo utallige timer til utfylling av ulike skjemaer og skriving av rapporter. Disse sender jeg av gårde, men får ingenting tilbake. Denne tiden kunne jeg heller ha brukt direkte sammen med eleven som trenger det så sårt” Bente.

Oppsummerende kommentar

Mine informanter brukte god tid da vi samtalete rund temaet samarbeid. Jeg opplevde i intervjuene 8 lærere som alle var positive og engasjerte i temaet samarbeid. Alle kunne med stor enighet konstantere at samarbeidet med foreldrene som oftest gikk fint. Samarbeid mellom hjem og skole forbedrer elevenes motivasjon og læring. Foreldre ønsker en positiv utvikling for sine barn og skolen er en av de viktigste medspillerne man har for å oppnå dette. Lærerne var alle enige om viktigheten foreldrene var for barns læring, og sannheten om at barn som får hjelp og støtte hjemme har større muligheter for å gjøre det bra på skolen. Informantene brukte alle en god del tid på foreldresamarbeidet, spesielt i situasjoner som opplevdes vanskelig for barnet. Lærerne påpekte dog at i krisesituasjoner kunne et slikt samarbeid være krevende både følelsesmessig og tidsmessig. Informantene var jevnt over fornøyd med samarbeidet de gjorde og følte at det stort sett gikk greit. 6 av 8 informanter var veldig fornøyd med samarbeidet med helesøster. At helsesøster er tilgjengelig på skolen flere dager i uka gjør samarbeidet nært, lettint

og godt. De mener nærheten gjør at samarbeidet blir hyppigere og steget for å be om hjelp blir mindre. To av informantene mine hadde ikke hatt kontakt med helsesøster i sine situasjoner med kriserammede elever.

Samarbeidet med eksterne instanser som PPT og BUP var også informantene til dels fornøyd med. Informantene var dog ikke fornøyd med at ventetiden var lang hos disse to og at sakene måtte ha en viss tyngde før de kunne tas til vurdering. Dette var noe alle 8 informantene uttrykte. Lærerne ønsket et hurtigere og mer lettvent samarbeid med disse to. Likevel var de alle 8 fornøyd med hjelpen de fikk når saken deres først ble behandlet. Råd og veiledning over telefon fra PPT kunne de få, men følte at denne ble noe uklar og upersonlig. Dårligst ut i denne studien i forhold til samarbeid kom barnevernstjenesten. Her var 6 av informantene veldig enig om at det ikke var noe samarbeid, men en enveis kommunikasjon fra skole til barnevern, hvor informantene oppgav informasjon i saker med kriserammede elever, og opplevde å få null informasjon tilbake. Dette kan selvsagt begrunnes av ulike typer arbeidsområder og taushetsplikt, men dette var noe informantene opplevde som vanskelig.

5.4 Hvilke dilemmaer opplever de i sitt arbeid med kriserammede elever?

Under dette spørsmålet ønsket jeg å få frem lærernes opplevelser av hva som ble oppfattet som vanskelig i arbeidet med kriserammede elever. Jeg merket fort under intervjuene at noen punkter var fremtredende.

5.4.1 Frykt og usikkerhet

”Jeg føler meg utilstrekkelig når jeg står overfor elever som har mistet sine nærmeste”. Berit Berit synes det er vanskelig å vite hva hun konkret skulle gjøre i slike vanskelige situasjoner. Hun var redd for å gjøre ting verre, og gi barnet mer bekymring og smerte enn det allerede hadde. Hun snakket om det å la barnet ha skolen som fristed hvor det bare kan være en helt normal elev som alle andre, kontra det å skulle ta eleven til side å samtale, for å forsikre seg om at ting går fint på skolen. Berit tar samtidig ordet for at samtaler med eleven etter vanskelige hendelser er helt på sin plass og noe hun alltid gjør, men at hun kjenner veldig på det å skulle påføre en elev mer stress enn nødvendig.

”Jeg synes det er vanskelig å vite når og om jeg burde samtale med eleven”. Stig Stig forteller om en frykt han har kjent på som omhandler det å skulle fremprovosere frykt og unødig sorg hos det traumatiserte barnet. Han sier han gjerne samtaler med eleven når eleven selv ønsker og tar til ordet for det, men vil ikke selv ta initiativ til slike samtaler. Stig sier eleven selv kommer når han ønsker å lufte sine tanker. Stig føler det blir et spørsmål om å skape et

behov for eleven å skulle snakke, om han ikke selv ber eller ytrer ønske om det. Dette er vanskelig sier han. Stig snakker videre om at en vente å se holdning ofte kommer av usikkerhet og frykten for å påføre barnet ekstra smerte eller redsel. Ved ikke å ta opp ting med elevene, gir lærere signaler om at dette er noe de ikke snakker om. Dette er farlig, påpeker han. Barn ønsker ofte å snakke om vanskelige temaer. De ønsker å kunne forstå og begripe og få kontroll og oversikt over hendelsen. Stig forteller at i kollegiet har det under teammøter kommet opp argumenter mot å ta opp vanskelige temaer med elevene. To av argumentene var: om barnet ikke selv tar initiativ til samtale er det ikke behov for det, eller om lærerne tar initiativ til samtale, kan de skape unødig bekymring hos barnet. I motsetning til disse argumentene, ser man i mange tilfeller at om man åpner opp for samtaler, kommer barnet med en masse tanker og spørsmål man ikke kunne tru kunne befinne seg i et barnehode. Stig påpeker at det er lærernes jobb som voksne å hjelpe barnet med disse tankene, slike at hendelsen blir til en håndterbar fortid.

”Å støtte et barn i sorg krever ikke at du er psykolog, men at du er et medmenneske”. Nina

Som lærer er du en viktig del av barns voksne nettverk, eleven trenger læreren som støttespiller gjennom krisen og sorgen. Nina forteller om viktigheten av samarbeid mellom de voksne aktørene rundt den kriserammede eleven. Dette synes hun er vanskelig. Noen ganger går dette veldig fint, samarbeidet fungerer både med foresatte og eksterne institusjoner. Andre ganger fungerer ikke samarbeidet, og kontakten mellom oss voksne faller bort. Det er ikke lett å vite hva man skal gjøre i situasjoner hvor en familie lukker dørene og vil ordne opp i krisen/sorgen alene. Hva gjør man som lærer da? Videre sier hun, man ønsker så gjerne å hjelpe og gjøre en god jobb, men i slike situasjoner føler man seg alene, hjelpeløs og sårbar.

”Første samtalen med mor var vanskelig, hvordan skulle jeg legge den opp slik at mor ble nær, og at jeg ikke skjøv henne fra meg”. Siw

Siw, forteller om usikkerheten rundt første samtalen med moren, siden de viste at gutten opplevde vold i hjemmet. Hun skildrer hvilke tanker og dilemmaer hun måtte ta stilling til for å kunne få til en konstruktiv samtale som ledet til et videre godt og nært samarbeid med mor. Hun ønsket å få til en samtale hvor mor følte seg velkommen, trygg og forstått, samtidig som fokuset skulle ligge på gutten og hans skolehverdag og faglige utvikling. Å trø feil her ville kunne føre til at mor lukket seg, ikke ønsket kontakt med skolen og eventuelt holdt gutten hjemme.

Siw, sier hun i sin videreutdanning i spesialpedagogikk har lært en del strategier som hun tok i bruk. Hun sier også at hun mener lærere uten videreutdanning i mange tilfeller står veldig på bar bakke i forhold til slike vanskelige samtaler. Pedagogers personlighet og dyktighet har selvsagt mye å si, men hun mener bestemt at å lære samtaleteknikker er avgjørende for å få

slike samtaler til på en best mulig måte. Siw poengterer samtidig, at uansett hvor mye kunnskap man har så er det noe helt annet å møte disse frustrerte foreldrene som sitter med tårer i øynene og ikke helt takler sin egen hverdag enn å snakke om det i et studie.

Mange lærere er redde for å trenge seg på når en familie er i krise. De fleste familier derimot opplever at det er befriende og svært godt at læreren tar kontakt. Når kriser oppstår bør lærer ta kontakt for å få informasjon om hendelsen og hvordan hjemmesituasjonen fungerer, hva eleven vet, hvordan han har det osv. I en slik samtale vil lærere også kunne gi råd dersom foreldre ønsker det. Samtidig føler Siw at mye av det hun til tider driver med kjennes som litt utenfor hennes yrke som lærer. Hun sier at hun til tider føler seg som en psykolog.

”Jeg tror mange lærere vegrer seg for å gå inn i vanskelige saker. Likevel mener jeg at det er vår jobb som lærer å gå inn i og legge tilrette for en god skolehverdag for disse kriserammede elevene. Det er vi som lærere som kjenner eleven best og som dermed har de beste forutsetningene til å gi de den faglige utviklingen de har krav på, selv i en vanskelig periode”.

Bente

Bente mener mange lærere føler dilemma ved usikkerhet på egen kompetanse når det gjelder å gå inn i vanskelige situasjoner hos elever. De er redd for å gjøre feil og gjøre ting verre for dem. Hun påpeker at man skal være sikker på at man takler det som kommer og være klar til å stå i det.

”Om mor sier, det her har dere ingenting med. Hva gjør vi da?” Ole

Hva gjør vi om foreldre nekter å samarbeide rundt kritiske hendelser rundt en elev? Dette er et vanlig spørsmål som lærerne tar opp, forteller Ole. Hva har man da å stille opp med, når man vet hvor viktig skole-hjem samarbeidet er for barnets beste. Ole, snakker om viktigheten av å tørre å gå inn i samtaler med foreldrene og elevene, og å klare å skille hva som er lærenes jobb og hva som er andres. Han sier at deres jobb som pedagoger er å gi barnet en god og trygg skolehverdag med de rette pedagogiske tiltakene, slik at barnet føler mestring og glede, samt at det får en faglig utvikling.

Det er vanskelig å vite når man skal avslutte et arbeid for kriserammede elever. Elevene og situasjonene er så ulike, og krever så ulike tiltak at det blir vanskelig å vite, forteller Per. Han er opptatt av ikke å slutte med tiltakene for tidlig og mener bestemt at skolene blir utålmodige og mindre støttende mot elevene tidligere enn heldig er. For eleven blir dette da en ekstra belastning å føle seg missforstått, ikke trudd og lat. Det vil da bli ekstra krevende for elevene og henge med på skolen, om de ikke har den støtten fra de rundt seg som de trenger. Per tror det er for lite kunnskap i skolen om hvordan sorg og kriser påvirker barn og tidsperspektivet i hjelpearbeidet.

”Det skal jo ikke bli en sovepute for elevene å være utsatt for en krisesituasjon”. Nina

Mange av Ninas dilemmaer i krisehåndteringsproblematikken er når arbeidet bør avsluttes. Det er en selvfølge at man som lærer og hjelper skal støtte elevene etter kriser, men når er det nok, og blir det noen gang nok? Videre sier hun, at etter hvert som månedene går og skolearbeidet fortsatt ikke blir gjort, har hun tatt seg selv i å tenke at dette bare er latskap. Hun synes dette er vanskelig. En elev som sørger vil ofte trenge lang tid på å komme gjennom de ulike sorgfasene, og som man vet vil små barn oppfatte nye aspekter ved hendelsen etter hvert som det vokser til. Men likevel, når vet vi at hverdagen skal normaliseres helt for disse elevene igjen. Når trenger de ikke lenger færre lekser, lengre tid på prøver etc. Nina mener, dette ikke må bli en unnskyldning de kan bruke for å kunne ta lettere på skolearbeidet.

”Vi skal vel ha en beredskapsplan for å hjelpe oss i arbeidet, skal vi ikke?” Ole

Ole forteller som 5 av mine informanter gjorde at de savnet en beredskapsplan som kunne lette arbeidet i den akutte krisesituasjonen. 4 av informantene viste ikke om skolen hadde en slik, mens de andre 2 mente den skulle ligge ett eller annet sted. Den var i alle fall ikke noe man tok frem og gjennomgikk, verken på personalmøter eller fagdager forteller de. De var alle enige om at det ville vært til stor hjelp, og noe som ville øke tryggheten rundt eget arbeid om denne planen var kjent og lå godt plantet i organisasjonen.

”Jeg klarer ikke helt å distansere meg fra barnet jeg jobber med. Jeg blir følelsesmessig helt utladet. Jeg identifiserer meg med barnet og tenker mye på at det kunne vært min datter osv. Jeg frykter jeg skal bli for psykisk sliten” Stig

Dette er et gjennomgående dilemma for de som arbeider med kriserammede barn. Når noe rammer barn, gjør det oss oppmerksom på hvor meningsløst og urettferdig verden kan være. Det truer vår oppfattelse av en rettferdig og god verden. Da barna i tillegg er hjelpeløse og uskyldige blir slike situasjoner ekstra sterke. Stig sier arbeidet som lærer i slike perioder blir en 24 timers jobb hvor man tenker på hendelsen og den kriserammede eleven hele døgnet.

5.4.2 Pedagog- terapeut

Informantene snakket også om dilemmaet pedagog/ terapeut. Hvor går skillet og hvor langt skal pedagoger gå i sitt arbeid? Dette spørsmålet viser noe av usikkerheten rundt lærerrollen.

”Terapi og pedagogikk kan av og til se ganske like ut. Forskjellen ligger ofte mer i begrunnelsen for det vi gjør, enn i selve aktiviteten.” Bente

Bente mener det er flytende grenser mellom det å drive vanlig krisehåndtering i skolen og det å drive terapi. Man bruker jo terapeutiske metoder i arbeidet, sier hun. Hun forteller om situasjoner hvor hun kjenner inni seg at dette burde en terapeut gjøre og ikke hun.

Heidi tenker at forskjell på pedagogikk og terapi vil være, at i skolen er samtalene mer spontane og frivillige og at elevene selv kan bestemme når de ønsker å ta opp ting de tenker på. Hun mener det er viktig at elever som opplever kriser har anledning til å ta kontakt med kontaktlærer eller andre nære lærere ved behov. Elevene skal vite at de når som helst kan forlate undervisning for gå ut å snakke eller lufte seg om det trengs. Hun sier videre at ved terapi er ofte samtaler tildelt ved tid, hvor det blir stilt konkrete spørsmål som man snakker rundt. Ofte er det få til stede og mer fokus på den enkelte elev og dens konkrete situasjon. Heidi mener at på skolen kan man mer ta opp ting i plenum, hvor man snakker om ulike temaer og eleven kan selv velge å delta eller ikke. Dette blir da en pedagogikk hvor man benytter ulike terapeutiske metoder. Samtidig som hun snakker, trekker hun pusten dypt og sier at skillet er vanskelig og det er fort gjort å gå for langt og komme ut av det som er lærerens rolle i dette arbeidet.

”Jeg som lærer skal jo ikke drive terapi i skolen, men undervise”. Nina.

Nina fikk føle på dette med å ta på seg alt for mye og langt utover hva en lærer skal trenge å gjøre. Hun forteller, hun følte seg så alene i sitt arbeid. Hun fikk plutselig jobben både som psykolog, mamma, bestevenn og politi. Nina forteller hvor vanskelig det var da hun oppdaget at en av hennes elever ble seksuelt misbrukt og ikke fikk støtte eller hjelp fra noen hold. Hun sto helt alene med en jente som hadde åpnet seg for henne om sin vanskelige situasjon og som forventet at hun som lærer og nær voksen skulle gjøre noe for å hjelpe henne. Da var det grusomt å oppleve at verken skoleledelse, barnevern eller politi gjorde noe som helst, og at hele systemet rundt barnet sviktet. Dette var en forferdelig hendelse, der Nina sto så alene og følte et ansvar ovenfor jenta. Hun gjorde virkelig så godt hun kunne, men tydeligvis ikke nok. Jenta valgte å ta sitt eget liv to år senere.

Oppsummerende kommentar

Under spørsmålet hva de opplevde som vanskelig og hvilke dilemmaer de følte på under krisehåndteringsarbeidet, var det ulike, men likevel samsvarende svar jeg fikk. Dilemmaer som usikkerhet om lærerrollen var svært fremtredende. Alle lærerne jeg intervjuet mener en avklaring på lærerrollen i forhold til arbeidet med traumatiserte elever bør komme på plass. Usikkerheten gikk på hva som egentlig lå i deres stillingsinstruks og hva som ble forventet av dem i arbeidet med kriserammede elever. Selv om de tar krisehåndteringen med stort alvor og innlevelse, er de usikre på om fagpersoner fra PPT eller BUB burde ha vært sterkere involvert i disse sakene. De følte på både kompetanse- og tidsaspektet i arbeidet. Å bruke hele klassens undervisningstid på enkeltelever var et tema som kom opp i flere av intervjuene. Vanskeligheten og usikkerheten av tidsbruken, gikk i stor grad på redselen for at dette skulle gå utover

faginnl ring og pensum. Videre vektla over halvparten av de spurte vanskeligheten med å vite når man skulle avslutte krisearbeidet og i hvor stor grad man skulle involvere seg. Alle informantene var enig om at elever i vanskelige situasjoner trengte ekstra oppfølging og involvering, men gruppen var mere delt i oppfatningen av hva dette innebar. Det de alle var enige om, var at krisehåndteringsarbeidet i skolen var en del av deres arbeid og noe de ønsket å arbeide med. De ønsket en større sikkerhet rundt egne fagkunnskaper om temaet barn i kriser og en større trygghet på at egen krisehåndtering var bra nok.

6.0 Diskusjon

På skolen sitter det hver eneste dag elever som har opplevd kriser. Felles for disse er at elevenes opplevelser skaper pedagogiske konsekvenser som lærerne må forholde seg til. De dramatiske hendelsene virker direkte inn og endrer elevens læringsforutsetninger ved at elevens kapasitet til å lære reduseres (Raundalen & Schultz, 2003). I henhold til forskningen gjort av; Papadatou et al (2002), Dyregrov et al., (2013), Streeck-Fischer et al., (2000), Scrimin et al. (2005), Beers et al. (2002), kommer det frem at elever kan få vansker som kan gi dem problemer i skolesammenheng etter krisesituasjoner og at pedagoger i skolene er usikre på sin lærerrolle når det kommer til arbeidet med kriserammede elever. I denne studien har jeg sett på hva et utvalg av lærere i en stor by i Norge opplever og tenker om sitt arbeid med elever som opplever kriser. Jeg ønsket å få frem hvilke pedagogiske tiltak de satte i verk og hva de syntes var vanskelig og uklart i arbeidet. I dette kapitlet vil jeg trekke frem de viktigste funnene i henhold til min problemstilling og diskutere disse opp mot relevant teori. Min problemstilling er som følger: *Hvordan opplever læreren sin rolle i arbeid med elever som har opplevd kriser?*

6.1 Kompetanse

Datamaterialet fra informantene indikerer at lærerne ikke har god nok vitenskapelig basert kunnskap og kompetanse til å møte elever som har opplevd kriser og traumer. Lærerne savnet dette både i lærerutdanningen og i etterutdanning. Dette samsvarer med studien til Øverlien og Sogn (2007). De viser til at over halvparten av de spurte lærerstudentene ikke hadde noen form for undervisning i teamet sorg og kriser. Lærerne jeg intervjuet mente likevel at de på tross av manglende fagkunnskap, gjorde en god jobb i arbeidet med kriserammede elever. De forteller om et arbeid preget av personlig engasjement, de går inn med et stort ønske om å gjøre verden bedre for den kriserammede eleven. De driver god krisepedagogikk, med fokus på å bygge gode og støttende relasjoner rundt eleven. De jobber derfor godt i forkant av samarbeidsmøter med foreldre og andre eksterne hjelpeinstanser. De benytter gode pedagogiske virkemidler i sitt arbeid som i tillegg gir en terapeutisk effekt. Et av virkemidlene lærerne trakk frem som spesielt viktig var samtalene, både de med enkelt elever og de med hele klassen. Gode samtaler er det mest sentrale medium for selvbevissthet og utvikling. Gjennom disse får elevene mulighet til å sette ord på tanker og følelser om krisehendelsen. De implisitte, ubearbeidede minnene gjøres eksplisitte, samtidig som elevene får informasjon og fakta om hva som har hent og hva som vil skje videre (Øvreeide, 2009 og Dyregrov, 2010). Samtalene som virkemiddel, hjelper elevene til å gjøre situasjon oversiktlig, håndterbar og begripelig. Disse ulike tiltakene samsvarer med teorien bak krisepedagogiske tiltak og den krisepedagogiske modellen. Den krisepedagogiske

modellen, viser hvordan læreren gjennom samtaler og bearbeiding støtter elevene gjennom krisen og hjelper dem til å forstå og få oversikt over hendelsen. I krisepedagogikken vektlegges begreper som begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet som viktig for å hjelpe eleven gjennom krisen. En slik måte å arbeide på for å skape sammenheng og kontinuitet i hverdagen er god krisehåndtering. Det er ikke hva vi utsettes for i livet, men vår evne til å takle det som er avgjørende for hvordan livet blir videre (Raundalen og Schultz, 2007).

For å kunne utføre disse viktige pedagogiske tiltakene, hevder lærerne at de hentet sin kunnskap og kompetanse fra tidligere livserfaring, intuisjon, empati og medmenneskelighet. Selv om lærerne mente de manglet fagkunnskap rundt elever i krise, viser deres arbeid at lærerne innehar en god del kunnskaper og kompetanse uten at de selv er bevisst dette og kan sette faglige ord på hva de driver med.

Mye av krisearbeidet er nettopp basert på god omsorg og forståelse av det unike individet og den konteksten det befinner seg i. Lærerne er gode på omsorg og det å se det enkelte individ. De kan mye om barnets utvikling og dets syn og forståelse av verden. Når lærerne i denne studien uttrykker et så sterkt ønske om mer fagkunnskap, kan man gjerne spørre om hva er viktigst, lærerens menneskelige egenskaper eller kunnskapsnivået om barn i kriser? Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes (2006) sier at det ikke er noen motsetning mellom ”kunnskapslæreren” og ”omsorgslæreren”. Begge disse må forenes for å kunne utøve god undervisning og få en god sosial læringsarena. En god lærer streber etter den faglige kunnskapen og kombinerer denne med god omsorg, forståelse og medmenneskelighet. For på den måten og kunne gi eleven en best mulig skolehverdag preget av varme, empati og gode læringsforutsetninger. Læreren som yrkesutøver og læreren som medmenneske er to sider ved lærerrollen som er uløselig knyttet sammen. Dette betyr at det ikke nok å kunne sitt fag, tilrettelegge og strukturere undervisningen. Møtet med elever og andre lærere, er viktige møter som forutsetter egeninnsikt hos lærerne, kombinert med evnen til selv å lære av sine elever og sine kollegaer (Nordahl et al, 2006). Med utgangspunkt i et slikt helhetlig kompetansesyn, innebærer dette at læreren selv må være i kontinuerlig utvikling, både ved å kunne tilrettelegge en opplæring i samsvar med elevens ulike forutsetninger og i forhold tilfaget det skal undervises i (Nordahl et al, 2006). Når man tar utgangspunkt i dette helhetssynet av den gode lærer, forstår man at selv om lærerne kan mye, trenger de å få en forståelse og en sikkerhet rundt sin kunnskap. De ønsker å kunne sette ord på hva de driver med og vite at dette er i tråd med god krisepedagogikk. En slik vitenskaplig kunnskap vil kunne øke den faglige selvtilliten og skape en sikkerhet over eget arbeid for pedagogen.

Informantene hevder dog at de er trygge på egen livserfaring og intuisjon, og er fornøyd

med eget arbeid. En faktor i den forbindelse kan være det faktum at jeg i min studie har intervjuet lærere som har arbeidet i skolen gjennom flere år, og har erfaringer med krisehåndtering. En lærer som har utøvd sitt fag over flere år vil nok sannsynligvis være tryggere på sin yrkesutførelse enn en nyutdannet lærer som møter kriserammede elever for første gang. Dette sier noe om at håndtering av vanskelige situasjoner er noe man lærer og tilegner seg i praksis når man begynner å arbeide som lærer.

Empati og det å forstå elevens verden er en sentral del av lærerutdanningen, og dette er perspektiver som ligger nært krisehåndteringsarbeidet. Lærerne har en del kunnskaper og forutsetninger gjennom studiene for å håndtere vanskelige situasjoner, og den praktiske håndteringen er noe man lærer seg der og da når en situasjon oppstår. I studien gjort i Hellas av Papadatou et al. (2002), viser nettopp dette. At økt undervisningserfaring gir lærere flere muligheter til å observere og støtte barn i kriser og gjøre dem mer følsomme for barnas krisereaksjoner. Dette kommer nok mest til uttrykk blant grunnskolelærere som tilbringer flere timer undervisning og er mye sammen med sine elever, og hvor elevene gjerne har samme kontaktlærer gjennom flere år. Dette i kontrast til videregående skole, hvor lærere underviser kun ett eller to fag og følger et veldig strukturert pensum som åpner for færre personlige interaksjoner.

Av dette ser vi viktigheten av en nær lærer-elev relasjon. I slike nære elev-lærer relasjoner, vil man få kjennskap og nærhet til elever og dermed på best mulig måte ha grunnlag for å se om elever sliter. Ved god kjennskap til en elev, vil læreren sannsynligvis også føle større trygghet med at de tiltakene som settes ut i praksis er de rette og vil fungere for nettopp den eleven det gjelder.

Lærerne uttrykker ønske om en bredere teori rund barn og kriser og hvordan de skal få dette satt ut i gode pedagogiske tiltak og virkemidler. De ønsker denne fagkunnskapen slik at de med god forståelse og trygghet kan utføre det viktige arbeidet. Og de ønsker å støtte og tilrettelegge for en god læringsarena for de kriserammede elevene i skolen. Uten god nok kompetanse hos lærere rundt temaet krise, risikerer man at disse barna ikke blir oppdaget og at barna kan resignere når det kommer til troen på at noen vil hjelpe dem. Jeg mener at om lærerne har kunnskapen og kompetansen i kroppen, vil også selvtilliten og troen på seg selv i eget arbeid tre frem. Å føle seg sikker og klar til å ta fatt på et vanskelig arbeid, vil øke både innsatsen og motivasjonen.

6.2 Samarbeid

Samarbeid mellom hjem og skole forbedrer elevenes motivasjon og læring. Alle foreldre ønsker en positiv utvikling for barna sine og skolen er en av de viktigste medspillerne de har for å

oppnå dette. Foreldre er viktig for barns læring, og barn som får hjelp og støtte hjemme har større muligheter for å gjøre det bra på skolen. Norske lover og planer legger sterke føringer for samarbeidet mellom hjem og skole. Kunnskapsløftet og Læringsplakaten (2006) slår fast at skolen har et overordnet ansvar når det gjelder å tilrettelegge og ta initiativ for samarbeidet.

Informantene i min studie mente samarbeidet med foreldre for det meste gikk bra. De brukte en del tid på å forberede seg til vanskelige samtaler med hjemmet. Viktig å få foreldrene med på laget, gi de en følelse av at de sammen med skolen kan gjøre en forskjell og gi eleven den støtten han trenger. Videre påpeker de samtidig at i noen tilfeller kan hjemmet være stedet hvor barnet påføres traumer. Foreldre kan være ute av stand til å ta seg av sine barn av ulike grunner. Informantene fortalte da om dilemmaene med å vite hva man da gjør og hvordan man går frem utover det å sende bekymringsmelding til barnevernet.

Videre følte lærerne at samarbeid med eksterne hjelpeinstanser som PPT og BUP fungerte bra, men hjelpen kom sent, ofte alt for sent. De savner noen som kan komme nesten på timen når krisen oppstår og være sammen med læreren den første tiden. Veiledning pr. telefon fungerer mener lærerne, men ikke like bra som personlig oppmøte og veiledning. PPT, BUP og skolehelsetjenesten er instanser som skal inneha fagfolk med spesifikk kompetanse innen krise og traume. Disse bør kunne komme tidlig inn i skolen ved krisesituasjoner hvor de kan være støttespillere og rådgivere i selve krisehåndteringen og videre med det krisepedagogiske opplegget (Haugen, 2008). Lærerne savnet dette og var alle enige om at dette var helt nødvendig for at elevene skulle få best mulig hjelp og støtte fra skolen.

Samarbeidet med helsesøster mener informantene fungerer utmerket. De føler hun innehar kompetanse både på temaet krisehåndtering og kjennskap til elevene helt fra de var små. De mener samarbeidet fungerer bra fordi hun er lett tilgjengelig. Ved at hun jobber på skolen flere dager i uken, blir hun en del av kollegieteamet som dermed er naturlig å prate med. Her er det ingen ventetid og hjelpen kommer med en gang. Skolehelsetjenesten er en lovpålagt tjeneste i kommunene. Det er et gratis og frivillig tilbud. Helsesøster samarbeider med hjemmet, skolens lærere, rådgivere, PPT og BUP, og deltar også på tverrfaglige møter. Informantene sier hun er en god medspiller både for dem, elevene og foreldrene.

Barnevernet er den instansen informantene var mest missfornøyd med og følte samarbeidet bare gikk en vei. Skolen meldte inn saker og bekymringer, men fikk lite eller ingenting tilbake. Lærerne opplevde dette som vanskelig da opplysninger vedrørende eleven er essensielt for å kunne yte en best mulig støtte. Informantene mine var redd et slikt enveis samarbeid ville føre til at det ble sendt mindre bekymringsmeldinger enn om samarbeidet hadde vært åpent, nært og konstruktivt.

Et godt læringsresultat er avhengig av samarbeid mellom en rekke ulike aktører, ikke minst mellom barnevernet og skolen. Informantene beklager denne holdningen fra barnevernets side, men tenker samtidig at deres taushetsplikt står i veien for et tettere samarbeid.

I følge rundskriv Q-24 2005 frå barne- og familiedepartementet 6.1.7, jf. bvl. § 6-7 tredje ledd, ser man at lovbestemt taushetsplikt likevel ikke er til hinder, den som har krav på taushetsplikten kan samtykke til at andre etater eller instanser blir gjort kjent med relevante opplysninger for å kunne gi et godt tilbud. Barnevernstjenesten har ellers tilgang til å gi opplysninger til andre offentlige myndigheter når dette er nødvendig for å fremme barnevernstjenestens sine oppgaver overfor barnet/ungdommen. Like så kan barnevernstjenesten gi opplysninger til barnet skole dersom dette er nødvendig for å gi vedkommende en tilfredsstillende omsorgssituasjon. Dette betyr at barnevernet er i stand til å gi informasjon til skolen som gagnar eleven og som vil bidra til et tilpasset undervisningsopplegg, noe som vil gi eleven en best mulig skolehverdag. Hva disse opplysningene kan være, er ulike fra situasjon til situasjon og fra elev til elev.

Både internasjonalt og i Norge er det krav om at ulike tjenester skal koordineres og at de profesjonelle i helse- og sosialsektoren skal samarbeide. De siste 20 årene har det kommet en rekke lover og offentlige meldinger med krav om samarbeid. Til tross for dette har vi ikke kommet langt i arbeidet med å utvikle teori og praksis i forhold til tverrprofesjonelt samarbeid. Som vi ser er dette noe det bør arbeides med videre og noe som etterspørres av lærerne (Ødegård, 2009).

Informantene mener at for å kunne gjøre en best mulig jobb med elever som har det vanskelig, må de få den informasjonen de trenger. Kanskje er veien å gå og utvikle et nærmere og mer systematisk organisert tverrfaglig samarbeid mellom skolen, skolehelsetjenesten og aktører i det eksterne hjelpeapparatet. Hvor ulike profesjoner med sin bakgrunn og erfaring møtes for å legge til rette for en best mulig undervisning og skolehverdag for elevene. Om samarbeidet ikke fungerer slik det er ønskelig, men føles for vanskelig og tidskrevende, kan det tenkes at pedagoger tar mye av arbeidet selv, uten å søke råd og veiledning. Dette fører igjen til at elevene ikke nødvendigvis får den hjelpen de har krav på.

Å samarbeide på tvers av instanser og faggrupper rundt et barn er nødvendig og i mange tilfeller helt avgjørende for et godt resultat.

6.3 Tiltak

Som det fremkommer av teorien, vet man at elever som opplever kriser i mer eller mindre grad får problemer både sosialt og faglig på skolen. I tillegg til at elever sliter med reaksjoner etter kriser som går ut over arbeidet på skolen, kan de også slite med lekser og oppfølging hjemme.

Dette bidrar videre til at de er dårlig forberedt til timene og følere seg mislykket og dum. Slike negative sirkler må skolen ta tak i, å få bukt med.

Tilrettelagt og tilpasset opplæring er en forutsetning for likeverdig opplæring for alle. Betydning for god utvikling er både valg av læringsinnhold, bruk av læringsstrategier og tilrettelegging av læringsmiljøet. Dette gjelder ikke minst for kriserammede elever som opplever å få hverdagen snudd på hodet og at kroppen responderer annerledes en tidligere. Skolesituasjonen må da tilrettelegges slik at undervisningen gir barnet en positiv og konstruktiv læring, som passer barnets læringsforutsetninger (Dyregrov, 2010).

Hjernen har begrenset arbeidskapasitet. Denne kapasiteten bruker elevene blant annet til skolefaglig arbeid. Når eleven har vært utsatt for krisesituasjoner kan mye av arbeidskapasiteten i hjernen gå med til bearbeiding av hendelsen. Ofte er det i stille stunder med lesing eller annet konsentrasjonsarbeid at minnene trenger seg på, og eleven kan dermed minste konsentrasjon og læringskapasitet. Studier gjennomført av Streeck-Fischer et al., (2000). Scriminet et al., (2005) og Beers et al. (2002), viser at vansker med konsentrasjon og hukommelse er fremtredende for elever som har vært utsatt for kriseepisoder. Det å være utsatt for krise i seg selv skaper ikke vanskene og fall i skoleprestasjonene, men det er tilstedeværelsen av traumesymptomene i etterkant som er årsaken (Raundalen og Shultz, 2007).

Dyregrov (2010), refererer til en undersøkelse om en diskobrann i Göteborg, hvor 60 % av de overlevende ungdommene kunne fortelle at skoleprestasjonene var kraftig redusert. De fortalte at fag som krevde konsentrasjon, var spesielt vanskelig. De berettet også om en følelse av ikke å bli tatt på alvor og ikke bli forstått av sine lærere. Videre kom det frem at denne følelsen ble mer og mer fremtredende etter hvert som tiden gikk og symptomene vedvarte.

I perioder hvor elever har det vanskelig og sliter med reaksjoner etter kriseopplevelser, har de behov for en tilpasset skolehverdag. Informantene jeg intervjuet fortalte åpent om sine opplevelser og hvilke pedagogiske tiltak de har anvendt i sitt arbeid. De har lagt vekt på tiltak som omorganisering av klassemiljøet. De elevene som har hatt behov har fått sitte nær lærer, inntil vegg, langt frem osv. De har fokusert på samarbeid med hjem og andre eksterne hjelpeinstanser for råd og veiledning.

Det tiltaket som informantene i denne studien brukte mest tid på, var samtalen som et godt pedagogisk virkemiddel. De brukte samtalen som en naturlig del av krisehåndteringen etter at vanskelige hendelser hadde funnet sted. Lærerne jeg snakket med, mente samtaler med både enkelt elever og klassen var et av de viktigste tiltakene skolen kunne bidra med. De tok gjerne initiativ til slike samtaler og følte til dels at disse gikk fint. Gjennom samtalene fikk lærerne gitt viktig informasjon, de fikk forklart og elevene fikk uttrykke sine tanker og bekymringer. Mange

elever i krisesituasjoner mangler erfaringene, kunnskapene og mestringsstrategiene som skal til for å kunne forstå og håndtere kritiske hendelser og opplevelser. Her kan lærerne hjelpe elevene med å sortere tanker og følelser, slik at de bedre kan forstå den kritiske situasjonen de er en del av. Raundalen og Schultz (2007) omtaler dette som selve kjernen i det krisepedagogiske arbeidet, det å snu krisen eleven er en del av til gode pedagogiske muligheter. Ved å gjøre det uforståelige begripelig og meningsfullt, bidrar læreren til at den kriserammede eleven kan oppleve sammenheng i sin tilværelse igjen (Raundalen og Schultz, 2007).

En stor del av det arbeidet og de tiltakene lærerne refererer til, handler om det man på fagspråket kaller krisepedagogikk. Gjennom krisepedagogikken ønsker man å utfordre skolen og styrke pedagogers faglige selvtillitt til å være frempå i krisehåndteringen. Man ønsker pedagoger som tar avstand fra ”vent og se” holdninger og som aktivt søker å hjelpe elever i vanskelige situasjoner (Raundalen og Schultz, 2007).

I klasserommet hvor barnet oppholder seg daglig sammen med kjente lærere og klassekamerater ligger et betydelig potensial for håndtering av ulike krisesituasjoner (Haugen, 2008). I krisepedagogikk henter man fram gode og velkjente tenkemåter fra terapien og plasserer dem i klassen. Man mener ikke at pedagoger skal drive med terapi, men at lærere i sitt arbeid anvender prinsipper og metoder som kan gi elevene en terapeutisk effekt. I arbeidet kan pedagogen bruke terapiens grunnelement, det å finne ord, setninger og fortellinger som rydder, ordner og arkiverer det som har hendt som en håndterbar fortid (Raundalen og Schultz, 2007).

Den krisepedagogiske modell består av fire hovedfaser, uttrykksfasen, faktafasen, handlingsfasen og oppfølgingsfasen (Haugen, 2008). Modellen viser hvordan man på en systematisk måte kan møte elever med åpenhet og anerkjennelse slik at eleven kan arbeide seg gjennom en eventuell krisesituasjon på en god og trygg måte. Hovedmålet er at eleven skal komme gjennom situasjonen med et konstruktivt læringsutbytte. Altså at skolen kan omskape kriser til pedagogiske muligheter der elevene og lærerne opplever mestring, slik at viktige ting blir satt på plass og skolehverdagen kan normaliseres (Raundalen og Schultz, 2007).

Informantene jeg snakket med kom også inn på temaet rolleavklaring under spørsmålet om tiltak. De syntes det kunne være vanskelig å vite hva man skulle gjøre og hvor lenge man skulle holde på med de ulike tiltakene, og om dette arbeidet i det hele tatt var deres oppgave. De mente kompetanseheving og videreutdanning i krisehåndtering var nødvendig for å kunne bidra til å gjøre en best mulig jobb. Likevel snakket de varmt om sine kriserammede elever og deres relasjoner til dem. De fortalte om relasjoner preget av anerkjennelse og varme. En anerkjennende væremåte er preget av både lytting, forståelse, bekreftelse, respekt og toleranse. I slike anerkjennende relasjoner med elevene vil det opparbeides en tillit som er grunnleggende

for å klare å åpne seg og føle seg forstått og akseptert. Hovedmålet med en slik anerkjennende måte å arbeide på er at eleven skal komme gjennom situasjonen på en god og trygg måte, samt å bygge opp elevens motivasjon for videre skoleinnsats (Schibbye, 1998).

Et annet punkt som kom opp når informantene snakket om tiltak, var skolen som fristed. For noen elever kan skolen fungere som et fristed hvor de kommer litt unna vanskelige minner og tunge tanker. Det å ha noe konkret å gjøre, andre å være sammen med hjelper dem å holde sorgen litt på avstand. Flere av lærere understreket viktigheten av skolen som friarena for elever i krise. Informantene snakket om at skolen bør fungere som en annen virkelighet bort fra de vanskelige og triste omstendighetene som er i hjemmet til en sørgende familie. Elevene kan få en pause fra tanker om død, gråt og tristhet. En pause bort fra vanskelige ting de kanskje ikke har mulighet til å forstå eller gjøre noe med.

Skolen kan i en hverdag hvor hjemmet har stoppet opp, være en indikator på at verden går videre. Skolen kan holde på det normale som var før krisehendelsen oppsto. Skolen kan representere kontinuitet og normalitet i elevens liv. Videre uttrykker lærerne at det kan være fint for barna å kunne glemme sorgen noen timer hver dag. Være en plass der ingen andre sørger og hvor de kan leke og være glad, for på den måten å legge det vanskelige bak seg og gå videre.

Datamaterialet viser dog at også denne tankemåten med skolen som fristed skaper et dilemma for lærerne, nemlig at en slik holdning kan føre til en oppfattning blant elevene om at lærerne ikke bryr seg om deres vanskelige situasjon. Og tanker fra elevene om at skolen ikke er et sted hvor man skal vise følelser eller være seg selv. Videre var lærerne redde for at elevene skulle føle at skolen var et sted der sorg og kriser var tabubelagte samtaleområder.

Studien indikerer at det å balansere normalitet og stabilitet med det å være omsorgsfull og skulle erkjenne krisesituasjonen føles som vanskelig. Lærerne opplevde at de i noen tilfeller hadde skjult seg bak argumentet om skolen som fristed for å slippe og gå inn i krisen med eleven. Ikke for at de ikke ønsket å hjelpe, men på bakgrunn av at dette ble for vanskelig og skummelt. Ønsket som kom frem, var blant annet at fagpersoner med god fagkompetanse på barn i krise kunne komme inn og ta noen av krisearbeidet, slik at lærerne kunne konsentrere seg mer om den ordinære pedagogiske undervisningen.

Om et barn opplever en krisesituasjon, så er det lite skade en som lærer kan gjøre ved å involvere seg. Den største skaden gjør den som vender ryggen til (Raudalen og Schultz, 2007).

6.4 Dilemmaer

I mine intervjuer kom det frem at informantene gjennomgående mente de gjorde en god jobb i arbeidet med kriserammede elever. Samtidig kjente de på følelsen at arbeidet kunne vært gjort enda bedre om kunnskapen om kriser hadde vært større. Mye av tiltakene som ble igangsatt, ble

gjort som et resultat av egen intuisjon og egen erfaring om hva som ville gange den kriserammede eleven best. De følte på at det å være kontaktlærer for en klasse i utgangspunktet er krevende, da det er lovbestemt at man skal komme seg igjennom et fastlagt pensum samtidig som man skal se alle elevene for de unike individene de er. Som lærer skal man til en hver tid være positiv, man skal se og ha tid til alle elevene, og passe på at alle opplever skolen som en fin plass å være. Når man da i tillegg får en elev som opplever krise og sorg, blir dette ekstra krevende. Lærerne opplever dette som vanskelig med tanke på hvor mye tid man kan ta fra hele klassen og bruke på enkelt elever. En av informantene sa det på denne måten ” Da får pensum være pensum og så får man konsentrere seg om den rammede eleven en tid fremover” For de fleste av informantene var nok dette utsagnet gjeldende, men likevel kom det frem at dette ikke var like lett bestandig.

Videre snakker informantene om de viktige samtaleene i etterkant av en kriseopplevelse. De trekker frem samtaler med hele klassen, enkelt elever og foreldre. De er alle enige om at det er viktig med disse samtaleene, men er ikke fullt så enige om hvem det er som skal ta disse. Selv om alle mine informanter har erfaring med slike samtaler synes de det kunne være vanskelig å vite hvordan man skal legge opp disse, hva man skal si og når man skal si det. Noen gav uttrykk for redselen om å plante en frykt i elevene som i utgangspunktet ikke var til stede, og å påføre dem en engstelse som ikke var nødvendig. Lærerne var redde for å gjøre noe galt som vil gi barnet frykt fremfor hjelp og oppklaring. Slik frykt hos lærerne kan føre til en ”vente og se holdning”, og stammer fra en heller tvilsom pedagogikk. I følge Raundalen og Shultz (2007), gir vi signaler til elevene om at dette er noe vi ikke snakker om på skolen om vi utelater å ta opp vanskelige temaer. Elever fanger opp slike signaler kjapt og kan få følelsen av og ikke bety noe. Ofte kan de selv være redde for å ta opp vanskelige ting som har hendt i deres liv. De er redde for hvor det vil føre og reaksjonene hos læreren. Å tru at så lenge det ikke kommer noe fra barnet, så er det ikke noe der, er en meget tvilsom holdning. Raundalen og Schultz (2007), sier videre at deres erfaringer tilsier det motsatte. De forteller at ofte er det å ta opp ting som å trykke på en knapp hos barnet, da kommer tanker, følelser og bekymringer. Ved å ta opp slike vanskelige saker i klassen og hos enkelt elever, ønsker man å skape en trygghet hos dem. Det er jo ikke slik at barn blir engstelige av å snakke om vanskelige temaer. Om de har en voksen sammen med seg som støtter, hører, forklarer og forteller gjør den situasjonen mer begripelig og håndterbart for elevene. Vi skal ”tekste filmen” for å gjøre situasjonen forståelig (Raundalen og Shultz, 2007).

Hvor lenge krisearbeidet skal pågå var lærerne veldig usikre på, og følte det ble litt sånn ymse når de sluttet. Ofte ble tiltakene fjernet litt etter litt, eller bare ble borte etter en tid.

Informantene kunne ikke gi noen god forklaring på hvorfor tiltakene opphørte, annet enn at det følte riktig og greit.

Barn som utsettes for traumatiserende hendelser reagerer ulikt og reaksjonene kan komme over tid. På den måten kan skoleproblemer først bli synlig etter en lengre tidsperiode (Dyregrov, 2008). I en hektisk skolehverdag kan det se ut som lærerne glemmer at en elev har opplevd en krise. Mens elever forteller om stor forståelse fra lærerne i tiden rett etter hendelsen, klager de over og ikke å bli sett og forstått over tid. Dette er urovekkende og handler nok i stor grad av uvitenhet og liten faglig kunnskap og ikke om viljen til å hjelpe over tid (Dyregrov, 2008). Vi ser at lærernes bekymring på dette området er berettiget og noe man må ta på alvor. Det er avgjørende for elever i kriser at de blir møtt av en skole som viser forståelse og fleksibilitet, og som klarer å stå i krisen sammen med eleven så lenge behovet er der.

En forventer gjerne at krisen til slutt går over og de krisepedagogiske tiltakene settes derfor inn i en begrenset periode. Slike tiltak benevnes i opplæringsloven som tilpasset opplæring. I enkelte tilfeller finner man elever som viser reaksjoner av lengre varighet, og som trenger mer skreddersydde opplegg. I slike tilfeller vil det være hensiktsmessig å ta kontakt med foreldre, PPT og eventuelt BUP for å få råd og veiledning til et slikt undervisningsopplegg og utarbeiding av en IOP, Individuell opplærings plan.

Et annet område lærerne syntes var vanskelig, var samarbeidet med eksterne hjelpeinstanser. Nå skal det sies at det i hovedsak var barnevernet de i denne sammenheng snakket om. De følte ikke de fikk det samarbeidet de ønsket. Kommunikasjonen ble enveis og informasjonen uteble. Lærerne ønsket også en hurtigere saksgang i PPT og BUP, slik at elevene kunne få rask hjelp, og lærerne fikk rask veiledning på arbeidet som skulle iverksettes.

Videre syntes informantene det var vanskelig å vite hva man skulle gjøre når en krise oppsto, hvor man skulle henvende seg og hvor lenge arbeidet skulle vare. De etterlyste beredskapsplaner for hurtig å kunne få hjelp i arbeidet. Dyregrov (2008), viser i sin bok ”beredskapsplan i skolen” til viktigheten med slike planer i skolen. Boken gir skolepersonell en forståelse for hvordan ulike hendelser påvirker barn og skolehverdagen, og ikke minst gir den anbefalinger om hvordan ulike hendelser kan håndteres i skolen. Med en god beredskapsplan i hånden blir det lettere å organisere den praktiske oppfølgingen av ulike kriser som rammer skolen. Å ha gode beredskapsplaner i skolen er nødvendig og viktig for å sikre hurtig respons om noe skulle skje. Beredskapsplanen kan i særdeles kritiske tilfeller også være livreddende (Dyregrov, 2008).

Planene skal klargjøre roller og ansvar for hvem som skal gjøre hva i en krisesituasjon og gi personalet konkrete handlingsalternativer. Selve utarbeidelsen av planen og deretter

jevnlig gjennomgang av den, vil være med på å gjøre de ansatte mentalt forberedt på ulike krisesituasjoner. Dette fører til trygghet hos lærerne som igjen fører til trygghet hos elevene og foreldrene (Dyregrov, 2008). Ved en krisesituasjon er det viktig å sikre hurtig og riktig respons. Barn og unge må få god oppfølging slik at de slipper unødige lidelse og problematiske ettervirkninger. Beredkapsplanen er ment å bidra til å skape større trygghet for både barna og de ansatte i en vanskelig situasjon. Beredkapsplanen skal altså hjelpe de ansatte i skolen til å bli etterpåklok på forhånd, før krisen inntreffer (Raundalen og Schultz, 2007).

Et annet tema som lærerne jeg intervjuet tok opp, var skillet mellom pedagog og terapeut. De syntes det var vanskelig å vite hvor langt man skulle gå i krisearbeidet og når dette arbeidet gikk over i terapi. ”Vi er jo pedagoger, ikke terapeuter” sa en av dem.

I krisepedagogikken ønsker man å ta i bruk velkjente og virkningsfulle metoder og prinsipper fra terapien og anvende disse i klasserommet. Man benytter da først og fremst ord, setninger og fortellinger, som kan hjelpe elevene med å rydde opp, sortere og arkivere hendelsene til en håndterbar fortid. Dette handler om å gi elever som befinner seg i kriser en tilpasset opplæring som gir de den undervisningen de har krav på. De trenger metoder som kan bidra til en positiv og konstruktiv læring som hjelper dem til å vende tilbake til en normal skolehverdag. Pedagoger skal på ingen måte drive terapi, men en fornuftig pedagogikk som kan gi terapeutisk effekt (Raundalen og Schultz, 2007).

I det innsamlede datamaterialet, trer det frem en diskusjon om lærerrollen dreier seg om de oppstilte motsetningene medmenneske/pedagog versus fagmenneske. Hvor skal tyngdepunktet ligge? Bliksrud (2001) tar i sin artikkel ”Den gode lærer” til orde for at det menneskelige bør gå foran det faglige i lærerens møte med elevene. Han argumenterer med at skolen har et større og viktigere mål enn kunnskap i det enkelte fag, nemlig selve mennesket. Eller som det er skrevet om i læreplanens generelle del at målene innenfor de enkelte disipliner er underordnet målet om å bidra til å utvikle ”det integrerte mennesket”. Bliksrud, snakker også om å møte elevene på det menneskelige plan. Læreren vil selv se hva som kan og bør gjøres for å nå de faglige mål som er satt ved å møte elevene der de er.

Videre kom spørsmålet opp om hvem som egentlig hadde ansvaret for arbeidet med kriserammede elever. Alle informantene var enige om at det var behov for retningslinjer for dette arbeidet og en rolleavklaring. De kjente på vanskeligheten med å skulle gjøre en så utrolig viktig jobb uten og verken ha den kompetansen eller den tiden dette arbeidet krever. De mente at eksterne hjelpeinstanser burde bli koblet inn med en gang og være med i krisehåndteringen. De var samtidig veldig bestemt på at krisehåndteringen var en del, og skulle være en del av deres

arbeid, men de ønsket en avklaring på hvor og når andre fagpersoner skulle overta eller bistå dette arbeidet.

Som i andre funn gjort i både Norge og Hellas, viser også min studie at det er behov for bedre rolleavklaring for lærerne i arbeidet med elever i krise og en større unison forståelse av hva dette arbeidet bør vektlegge. Dette i tillegg til økt fagkunnskap hos personellet i skolen kan føre til tryggere og mer proaktive lærere, som utfører en krisepedagogikk preget av å gi eleven trygghet og omsorg, slik at skolehverdagen for eleven fylles med motivasjon og læring.

Å styrke pedagogens faglige selvtillit med faglig kunnskap og gode tilbakemeldinger vil hjelpe læreren slik at han blir mer frempå i krisehåndtering. En god lærer har en våken og proaktiv holdning til sine elever. Han er åpen for forandringer og ønsker å være forbered på det uforutsigbare. Han skal tørre å oppsøke elever som opplever uheldige hendelser og han skal stå i situasjon sammen med dem. Læreren bør ikke nøle med å diskutere og søke råd med sine kollegaer og andre hjelpe instanser som, helsesøster, barnevern, PPT og BUP (Raundalen og Shultz, 2006).

7.0 Oppsummering og konklusjoner

Ingen vet når ulykken er ute eller når det utenkelige hender. Skoler rammes av kriser som på ulikt vis påvirker enkeltelever, klasser og hele skoler. Dette stiller krav til krisehåndtering fra skolens side. Slike opplevelser fører til at hverdagen til barnet blir snudd på hodet og tilværelsen kan oppleves kaotisk og utrygg. Skolen er kanskje den viktigste fellesarena for barn og unge. Skolen er den arena hvor flest voksne møter flest barn og unge over tid. Skolen er derfor et viktig sted for avdekking av kriserammede elever. Lærerne er ofte dem som først merker om en elev synes og ikke ha det bra, eller utvikler seg som det skal. Skolen bør derfor ha kunnskaper om slike typer elevvansker og vite hva man skal gjøre og hvor man kan få hjelp (Ropstad og Tønnessen, 1998).

Min problemstilling ble som følger:

Hvordan opplever læreren sin rolle i arbeid med elever som har opplevd kriser?

- ✓ Hvilke pedagogiske tiltak benytter lærerne seg av?
- ✓ Hvilke dilemmaer opplever de i sitt arbeid med kriserammede elever?

De 8 lærerne jeg intervjuet hadde alle arbeidet med kriserammede elever og hadde til en viss grad definert dette arbeidet som en del av sitt arbeid. Av intervjuene kom det tydelig frem noen sentrale punkter lærerne var opptatt av i forbindelse med sin lærerrolle og sitt arbeid med kriserammede elever. Denne studien vil stå som et eksempel på hvordan lærere med erfaring i krisehåndtering oppfatter sin hverdag i arbeidet med kriserammede elever.

Som konklusjon på min problemstilling vil jeg trekke frem fem hovedpunkter som jeg mener gir et helhetlig bilde av mine funn i denne studien.

1. Lærerne ønsket mer vitenskapelig kunnskap og kompetanse rundt tema barn og kriser. Slik at de bedre kunne gi omsorg og tilrettelegge for læring.
2. Lærerne mente de gjorde en god jobb i sitt arbeid. I mangel av vitenskapelig kunnskap om krisehåndtering, brukte de erfaringer, intuisjon og medmenneskelighet i dette arbeidet. Lærerne trekker frem at de også benyttet sin kunnskap om elevens utvikling og hans forståelse av verden i krisearbeidet. Slik kunnskap er noe de har lest mye om i lærerutdanningen. Dette viser at informantene i større grad enn hva de selv mener, tar i bruk formell lærerkompetanse i krisehåndteringen.
3. Ulike dilemmaer var med på å skape frykt og usikkerhet rundt arbeidet med de kriserammede elevene. De sentrale dilemmaene er: frykt for å påføre den kriserammede

eleven unødig bekymring og smerte, frykt for ikke å gjøre en god nok jobb i krisehåndteringen, usikkerhet rundt effekten av å gjøre skolen til et ”fristed” for å beskytte eleven, usikkerhet på innhold og fremgangsmåte i samtaler med elever og foreldre og usikkerhet rundt egen kompetanse.

4. Avklaring av lærerrollen og lærerens rolle i krisesituasjoner var ønskelig.
5. Lærerne mener de bør og skal være en del av krisehåndteringsarbeidet med elever som opplever kriser.

De åtte informantene i denne studien er entydige i sin vurdering i at lærerne må og bør støtte elever utsatt for kriser. De viser at pedagogers krisehåndtering handler om å legge tilrette for trygghet og læring, gjennom å forene omsorgslæreren og kunnskapslæreren. På bakgrunn av informantenes opplevelser rundt sitt arbeid med kriserammede elever, vurderer jeg at informantene i stor grad utførte et pedagogisk arbeid som både trygger eleven og legger tilrette for læring. Arbeidet er imidlertid preget av stor grad av usikkerhet og redsel for å gjøre feil og vondt verre. Arbeidet er videre preget av lite og svært varierende støtte fra skoleledelsen, kollegier og fra eksterne samarbeidspartnere som PPT og BUP.

Datamaterialet fra informantene indikerer at lærerne selv mener de ikke har gode nok fagkunnskaper og kompetanse til å møte elever som har opplevd kriser. Kunnskap om kriser er av avgjørende betydning, både for å oppdage skjulte kriser og tilretteleggingen av undervisningstilbudet slik at læring ikke stopper opp unødvendig lenge. Kunnskap gir mot og vilje til å tørre å møte elever i kriser på en åpen og god måte (Raundalen og Schultz, 2007). På bakgrunn av dette er det viktig at lærere får grundig opplæring og kunnskap om kriser og krisehåndtering. Vi ser av informantene at de ønsker denne kunnskapen og er motivert for å bruke den i det meningsfulle arbeidet med kriserammede elever.

Selv om informantene mente de ikke hadde tilstrekkelig vitenskapelige kunnskaper om kriser, følte de likevel at de gjorde en god jobb. De forteller om et arbeid preget av personlig engasjement og et stort ønske om å gjøre verden bedre for den kriserammede eleven. Etter min vurdering gjennomførte lærerne en god krisepedagogikk med fokus på å bygge trygge og støttende relasjoner og ved å legge til rette for et godt pedagogisk tilbud. For å kunne utføre disse viktige tiltakene hevdet lærerne at de hentet sin kunnskap og kompetanse fra tidligere livserfaring, empati og intuisjon. Lærerne mente mye av arbeidet i slike situasjoner kom gjennom det å vise omsorg og anerkjennelse, rett og slett ved å være et godt og varmt medmenneske.

Dataene indikerer at lærerne mener de innehar en god del kunnskaper om elevens utvikling. De mener de er gode på å vise omsorg og forstå elevens verden, noe som også er

sentrale elementer i undervisningen i lærerutdanningen. Dermed er det grunnlag for å hevde at informantene i større grad enn hva de selv mener, tar i bruk formell lærerkompetanse i krisehåndteringen av sine elever.

Med utgangspunkt i et helhetssyn på den gode lærer, hvor det ikke er noen motsetning mellom ”kunnskapslæreren” og ”omsorgslæreren” kan man forstå lærernes ønske om en bredere vitenskapelig kunnskap på området barn og kriser.

Samtidig med at de var fornøyd med eget arbeid, kjente de på kroppen usikkerhet og frykt av ulike slag. Likevel indikerer min studie at lærerne bare er delvis usikre i sin jobb. De er trygge på egen livserfaring og intuisjon og de er trygge på at de har gjort en god jobb. Usikkerheten som kom frem var viet tanken om at bredere vitenskapelig kunnskap ville bidratt til at arbeidet hadde vært gjort annerledes og mer faglig riktig. De var også redd for å skade eleven eller gjøre vondt verre.

Videre vektla informantene tungt i intervjuene ønsket om en mer tydelig og definert rolle av sitt arbeid. De ønsker å vite hva som ligger i begrepet lærerrollen og hva denne lærerrollen konkret innebærer av oppgaver og ansvar i arbeidet med kriserammede elever. Er dette arbeidet i hovedsak lærernes, eller er det andre fagpersoner med større kompetanse som bør gå inn og gjøre denne jobben, slik at lærerne kan konsentrere seg om den ordinære undervisningen. I studiet kommer det klart frem at informantene har et stort ønske om å hjelpe elevene og mener dette er noe de skal gjøre, men er usikker på om de er den rette yrkesgruppen til å få dette gjort på en best mulig måte.

Resultatene indikerer klart at det er behov for rolleavklaring og differensiering mellom lærere og andre ressurspersoner og avklaring på hva lærernes rolle forventes å innebære i arbeidet med elever i kriser. Klare skriftlige retningslinjer vil være verdifulle. Slike retningslinjer om hva som er læreren jobb og ikke, kan føre til et bedre samarbeid med eksterne hjelpeinstanser som da kan komme på banen og hjelpe til i krisearbeidet.

Data fra informantene stemmer godt overens med tidligere presenterte studier fra internasjonal og nasjonal forskning (Øverlien og Sogn, 2007, Dyregrov, Dyregrov og Idsøe 2013, Papadatou et al. (2002). Disse studiene støtter mine funn, både med tanke på lærerne oppfattning av manglende vitenskapelig kunnskaper og kompetanse og lærernes behov for en avklaring av lærerrollen.

Mange elever opplever sorg og livskriser i løpet av skoleårene. Vi vet også at slike opplevelser svekker konsentrasjonen og kan sette elever sterkt tilbake i læringsarbeidet. Lærere flest forstår dette og gjør sitt beste for å ta hensyn og legger til rette for den eleven det gjelder. Raundalen og Schultz, (2007), etterlyser lærere som tørr å involvere seg i barns kriser, og sier at

en ”proaktiv og våken holdning” er viktig for å fange opp og kunne møte barna på en god måte. Det vil si at lærerne selv må oppsøke kunnskap, i motsetning til å være passivt avventende. I tillegg kreves kunnskap om sorg og kriser, for på den måten å bygge kompetanse og mot til å ta vare på de barna som trenger det mest. Et mål hadde vært at alle traumatiserte barn i alle aldre skal bli sett, forstått og anerkjent på bakgrunn av hva de har opplevd, uavhengig av hvordan smerten deres uttrykkes. Dette ønske kan bli virkelig når lærere som arbeider i skole insisterer på å finne, forstå og hjelpe disse barna. Og har kunnskap og kompetanse til å gjøre nettopp dette.

Jeg håper funnene i denne studien kan være med på å belyse lærenes egne synspunkter på et så viktig tema som barn i kriser er. Kanskje kan økt fokus på nettopp lærene egne tanker og følelser føre til at praksisen rundt deres lærerrolle blir tydeligere, fagkompetansen hevet og samarbeidet med eksterne hjelpeinstanser bedret. Forhåpentligvis vil slike endringer kunne bidra til at flere elever som opplever kriser får hjelp og støtte av trygge, anerkjennende og dyktige lærere som er trygge på egen kunnskap og yrkesrolle. Jeg vil avslutningsvis i denne avhandlingen sitere en av mine informanter som jeg synes oppsummerer lærenes refleksjoner over lærerrollen på en god måte.

”Den største gaven jeg kan gi mine elever, er at jeg ser, hører og forstår dem. Vår jobb som pedagoger er å gi barnet en god og trygg skolehverdag med de rette pedagogiske tiltakene slik at barnet føler mestring og glede, samt at det får en faglig bred utvikling”

Lærerne i denne studien indikerer altså at en kombinasjon av omsorgslæreren og kunnskapslæreren vil være nødvendig for å nå målet om en trygg skolehverdag og en faglig bred utvikling for kriserammede elever.

8.0 Litteratur

Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter - Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Alver, B. og Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag- Vurderinger og praksis*. Tano Aschehoug. Otta

Beers, S.R. & Bellis, M.D. (2002). Neuropsychological Function in Children With Maltreatment-Related Posttraumatic Stress Disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 159(3), 483-486. Hentet fra:
<http://ajp.psychiatryonline.org/Issue.aspx?issueID=3734&direction=P&journalID=13>

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget

Bliksrud, B. *Den gode lærer*. Lastet ned 01.10.2013 fra:

http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ffolk.uio.no%2Ffinnre%2FLaererrollen.doc&ei=iMJcUrm2M6K30QWpkoHgDw&usg=AFQjCNEO0qwJ_tER2Q-YGwCSn2sevQy8fQ&bvm=bv.53899372,d.d2k

Bugge; Renate Grønvold (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Høyskoleforlaget. Kristiansand

Det kongelige barne- og familiedepartementet. (2005). *Barnevernet og taushetsplikten, opplysningsretten og opplysningsplikten*. Rundskriv Q-24, mars 2005. Lastet ned 21.08.2013 fra:
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/rus/2005/0002/ddd/pdfv/243383-q-24_rundskriv_taushetsplikt.pdf

Drugli, M. B. (2008): *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

DSM-IV (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fourth edition. American Psychiatric Association.

Dyregrov, A. (2006). *Sorg hos barn- En håndbok for voksne*. Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen

Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Fagbokforlaget. Bergen

Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer- en håndbok for foreldre og hjelpere*. Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen

Dyregrov, A., Dyregrov, K. & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134.
doi: 10.1080/13632752.2012.754165

Fardal, R. (2005). *Traumer i tidlig barndom, Sammenhengen mellom traumatiske opplevelser i barndommen og senere utvikling av depresjoner og personlighetsforstyrrelser i voksen alder*. Universitetet i Bergen,

Forsknings etiske komiteer. (2011). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Lastet ned. 16.08.2013 fra:
<http://www.etikkom.no/no/Vart-arbeid/Hvem-er-vi/Komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Høyskoleforlaget AS. Kristiansand

Høgskolen i Østfold, (2007). *Beredskapsplan-Definisjoner*. Lastet ned 03.08.13 fra:
http://www.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/hr-og-marked/helse_-miljo-og-ikkerhet/hms-rutiner/beredskapsplan/definisjoner&PHPSESSID=femdut1ldjk74i47khev4f38t1

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Høyskoleforlaget

Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlaget AS.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Larsen, A. K. (2008). *En enklere metode- Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode*. Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen

Malterud, K. (2006). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nasjonalt kunskapscenter om vold og traumatisk stress. *Traumer og PTSD-spørsmål og svar*. Lastet ned 02.06.2013 fra:
http://www.nkvts.no/tema/Sider/SporsmaalSvar_TraumerPTSD.aspx

Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.

NSD, Personvernombudet for forskning (2010). *Meldeplikten*. Lastet ned 05.05.2013 fra:
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>

Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L. (2002). *Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece*. *Mortality* 7(3), 324-339.
doi: 10.1080/1357627021000025478

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Raundalen, M. og Shultz, J. H. (2003). *Når jeg blir stor- Hvis jeg blir stor- om betydningen av at lærere hjelper elevene til å forstå krisepregede nyheter*. Læringssettet. Oslo

Raundalen, M. og Shultz, J. H. (2007). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget. Oslo

Ringdal K. (2001) *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget

Ropstad, H. og Tønnessen, K. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner- Lærer i møte med elever som opplever krise, sorg og omsorgssvikt*. Høyskoleforlaget. Oslo

RVTS, sør. *Barns utvikling og traumer*. Lastet ned 22.10.13-

<http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Traumeguiden2.pdf>

Samdal M. (1997). *Sorgarbeid i skolen*. Caspar Forlag. Bergen.

Schibbye, A. L. L. (1998). *Å bli kjent med seg selv og den andre - om selvrefleksivitet og undring i en dialektisk relasjonsteori*. I A. J. W. Andersen og B. Karlsson (Red.). *Psykisatri i endring*. (s.164-183). Oslo: Ad Nortam Gyldendal AS.

Scrimin, S., Giovanna, A., Capello, F., Moscardino, U., Steinberg, A. & Pynoos, R. (2006). *Posttraumatic reactions among injured children and their caregivers 3 months after the terrorist attac in Beslan*. *Psychiatry Research* 141, 333–336. Hentet fra <http://www.journals.elsevier.com/psychiatry-research>

Statistisk årbok (2005). 124 årgang. Statistisk sentralbyrå. Oslo-Kongsvinger

Streeck – Fischer, A. and van der Kolk, B. (2000). *Down will Come Baby, Cradle and All: Diagnostic and Therapeutic Implications of Chronic Trauma on Child Development*. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry.

Terr, L. (1992). *Too Scared to Cry-Psychic Trauma in Childhood*. The Perseus Books Group. England

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode*. Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.

Ødegård, A. (2009). *Konstruksjoner av samarbeid*. I: Willumsen (red.). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Øverlien, C. og Sogn. H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* Publikasjonsserie fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Rapport nr. 3/2007.

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn- metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Høgskoleforlaget. Kristiansand.

Vedlegg 1.

Informasjonsskriv

Informasjon om deltakelse i mastergradsprosjekt
Student: Anja Gudmundsen, Universitetet i Tromsø.

Jeg er masterstudent i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø, og holder nå på med mitt avsluttende masterprosjekt.

Prosjektet har følgende problemstilling: Hvilken kompetanse har pedagoger i skolen til å møte barn som har opplevd traumer og kriser, og hvordan bruker de eventuelt denne kompetansen i skolehverdagen.

Prosjektet mitt er ventet å ferdigstilles i juni 2014.

For å komme i mål med oppgaven, tar jeg sikte på å gjennomføre en del samtaler/intervjuer med pedagoger i skolen. Jeg er interessert i både allmenlærere og andre med pedagogisk utdanning.

Det er ønskelig å komme i kontakt med pedagoger som har egen erfaring med krisehåndteringsarbeid i skolen.

Intervjuene tas om opp på bånd, og de vil vare ca. en time.

Intervjuet er et kvalitativt intervju der det er ønskelig at de jeg snakker med, i tillegg til å svare på mine spørsmål, kommer med egne tanker og erfaringer.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Ved all forskning som er godkjent etter personopplysningsloven, hører det med å opplyse om at intervjuet er frivillig, og at du har mulighet til å trekke deg når som helst under eller i etterkant av intervjuet uten nærmere begrunnelse. Alt datamateriale behandles konfidensielt, og som forsker er jeg underlagt taushetsplikt.

De synspunkter og opplysninger som kommer fram i intervjuet vil så langt det er mulig ikke kunne identifisere enkeltpersoner.

Senest ved utgangen av 2014 vil lydopptak slettes og alle dokumenter makuleres

Dersom du har spørsmål i forkant av intervjuet eller ønsker kontakt med meg i etterkant av intervjuet, kan du ringe tlf: 412 12 140 eller sende en e-post: anjaka@online.no

Min veileder Jon – Håkon Schultz ved Universitetet i Tromsø kan også kontaktes ved å sende e-post: j.h.schultz@nkvts.unirand.no

Med vennlig hilsen

Anja Gudmundsen
Vierringen 14
9102 Kvaløysletta

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien.
Jeg ønsker å stille på intervju, og samtykker til at materialet kan benyttes i prosjektet.

.....
Sted og dato

Deltakerens underskrift

Vedlegg 2.

INTERVJUGUIDE

Litt om studien:

I skolen kan vi møte barn som har opplevd kriser og traumer på ulike måter. Jeg ønsker i hovedsak å finne ut noe om pedagogers kompetanse og kunnskaper om barn i krise. Hva vet de og hvordan håndterer de en krise som omhandler deres elever.

Problemstillingen min er som følger:

Hvilken kompetanse har pedagoger i skolen til å møte barn som har opplevd traumer og kriser, og hvordan bruker de eventuelt denne kompetansen i skolehverdagen.

Alle som deltar i intervjuet har taushetsplikt ovenfor egen arbeidsplass.

Spørsmål til pedagoger i skolen:

Viktige stikkord: (opplevelser, vurderinger, dilemmaer, frykt og tanker)

- Hvilken krise opplevde barnet?
- Syns du selv at du har tilstrekkelig kompetanse rundt kriser og traumer hos barn? Er dette noe du skulle ønske du hadde mer kompetanse på?
- Hva kjennetegnet elevens reaksjoner på krisens?
(gjennomopplevelser av traumet, konsentrasjonsproblemer, unngåelsesatferd, aggressivitet, søvnproblemer, nedsatt læringsevne, mareritt,
- Trenger disse barna en spesiell type tilrettelegging i skolehverdagen? Burde disse barna eventuelt få et annet opplegg?
- Samarbeidet skolen med foreldre og andre hjelpeinstanser
- Er det naturlig å bruk eksterne samarbeidspartnere i forbindelse med barn i krise. Tenker da på veiledning og støtte fra PPT, BUB, helsesøster, prest med mer.
- Hva syns du er mest utfordrende med disse barna? Hvordan arbeidet dere med disse tingene i skolen? Førte dette til noe forandring?(kriseteam, beredskapsplan, tilpasset opplæring, trygghet, PPT, BUP)
- Har skolen beredskapsplaner i forbindelse med krisehåndtering? Kjenner du til disse planene?
- Hva legger du i begrepet krisepedagogikk?
- Hvordan vurderer du arbeidet skolen gjorde i denne saken?

- Hva tenker du rundt egen usikkerhet i forhold til arbeid med barn i krise og traume? Hvilken vurdering gjorde du, under og etter arbeidet? Var det noen dilemmaer, følte du at du gjorde for mye eller for lite. Var du inne på tanken at dette ikke var din jobb. Var dere kollegaer uenige om fremgangsmåte. Hvilke tanker hadde du under arbeidet. Følte du frykt for det du skulle ta tak i. Var rektor involvert og var dere enige.
- Hva tenker du rundt grensen mellom å være pedagog og å være terapeut, hvor mye skal en pedagog gjøre?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Trude Nergård Nilssen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Vår dato: 28.11.2012

Vår ref:32182 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.11.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32182	<i>Krisehåndtering i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Trude Nergård Nilssen</i>
<i>Student</i>	<i>Anja Gudmundsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

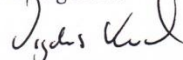
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim



Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anja Gudmundsen, Vierringen 14, 9100 KVALØYSLETTA

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no